ROBERT S. WEINBERG ET DANIEL GOULD

L'ENCYCLOPÉDIE DE LA PRÉPARATION MENTALE

4 Trainer

ROBERT S. WEINBERG ET DANIEL GOULD

L'ENCYCLOPÉDIE DE LA PRÉPARATION MENTALE

Trainer

© 2019, Robert S. Weinberg et Daniel Gould, pour la septième édition ©

2022, 4Trainer Éditions – www.4trainer.fr, pour la traduction française

Tous droits de

traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute

représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement

de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayant cause est illicite (article L 122-4

du code de la propriété intellectuelle). Le code de la propriété intellectuelle

n'autorisant, aux termes de l'article L 122-5 2e et

3e alinéas, que les reproductions strictement

réservées à l'usage du copiste et non destinées à utilisation collective et,

d'autre part, sous réserve que soient indiqués clairement le nom de l'auteur et

la source, les courtes citations justifiées par le caractère pédagogique,

scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées, une

telle reproduction ou représentation constituerait une contrefaçon sanctionnée

par les articles L 335-2 et suivants du code de la propriété

intellectuelle.

ISBN :
978-24-92430-73-2

Création couverture et

maquette :
Nicolas Moreau (www.graphiste-pro.com)

Mise en

page :
Nicolas Moreau (www.graphiste-pro.com)

Traduction :
Cécile Heurtaut et Cyrille

Boulongne-Evtouchenko

Préparation éditoriale : Caroline

Bouteillé

Édition / correction :
Antoine Frandeboeuf et Olivier Remy /

Sen No Sen
(www.sen-no-sen.com)

Suivi de fabrication :
Manon Cluse

Les

éditions 4Trainer remercient chaleureusement la
Société Française de

Psychologie du Sport et notamment Marjorie Bernier, Cyril Bossard,

Grégoire Bosselut, Karine Corrion, Julie Doron, Jean Fournier, Maël Goisbault,

Jean-Philippe Heuzé, Sandrine Isoard-Gautheur, Gilles Kermarec, Laurence Kern,

Steven Le Pape, Noémie Lienhart, Anne-Claire Macquet, Élise Marsollier, Virginie

Nicaise, Valentin Roux, Alexis Ruffault et Philippe Vacher, pour leur relecture

scientifique de la traduction française.

SOMMAIRE

PRÉFACE - PAR JEAN FOURNIER

À L'ATTENTION DES FORMATEURS

À L'ATTENTION DES ÉTUDIANTS

- **Votre guide pour comprendre la psychologie du sport et de l'exercice**
- **Aide pour votre voyage**

Partie I - DÉBUTER VOTRE VOYAGE

- **Chapitre 01 - Bienvenue dans la psychologie du sport et de l'exercice**
  - Définir la psychologie du sport et de l'exercice
  - Se spécialiser en psychologie du sport
  - Distinguer deux spécialités (telles qu'exercées aux états-unis)
  - Retour sur l'histoire de la psychologie du sport et de l'exercice
  - Période 3 : préparation de l'avenir (1939–1965)

- Période 6 : psychologie contemporaine du sport et de l'exercice (2000 à aujourd'hui)
- Se concentrer sur la psychologie du sport et de l'exercice dans le monde

Chapitre 02 - Science et pratique professionnelle de la psychologie du sport et de l'exercice

- Allier science et pratique
- Choisir parmi de nombreuses orientations en psychologie du sport et de l'exercice
- Comprendre les tendances actuelles et futures

Partie II - IDENTIFIER LES PRATIQUANTS

Chapitre 03 - Personnalité et sport

- Définir la personnalité
- Comprendre la structure de la personnalité
- Étudier la personnalité à partir de six points de vue
- Mesurer la personnalité
- Se concentrer sur la recherche de personnalité
- Examen des stratégies cognitives et du succès
- Identifier votre rôle dans la compréhension de la personnalité

Chapitre 04 - Motivation

- Étude de trois approches de la motivation

- Construire la motivation à partir de cinq lignes directrices
- Développer une vision réaliste de la motivation
- Comprendre la motivation d'accomplissement et la compétitivité
- Identifier quatre théories de la motivation d'accomplissement
- Théorie de l'attribution
- Pourquoi les attributions sont importantes
- Développer la motivation d'accomplissement et la compétitivité
- Utiliser la motivation d'accomplissement dans la pratique professionnelle

▸Chapitre 05 - Éveil, stress et anxiété

- Définir l'éveil et l'anxiété
- Mesurer l'éveil et l'anxiété
- Définir et comprendre le processus de stress
- Identifier les sources de stress et d'anxiété
- Liens entre éveil, anxiété et performance
- Application des connaissances à la pratique professionnelle

Partie III - COMPRENDRE L'ENVIRONNEMENT DU SPORT ET DE L'EXERCICE

▸Chapitre 06 - Concurrence et coopération

- Définir la concurrence et la coopération
- Voir la compétition comme un processus

- Analyse des études portant sur la concurrence et la coopération
- Déterminer si la concurrence est bonne ou mauvaise
- Renforcer la coopération

Chapitre 07 - Feedback, renforcement et motivation intrinsèque

- Principes du renforcement
- Approches pour influencer le comportement
- Principes d'utilisation du renforcement positif
- Principes directeurs pour utiliser la sanction
- Modification du comportement dans le sport
- Modification du comportement et thérapie cognitivo-comportementale
- Motivation intrinsèque et récompenses extrinsèques
- Théorie de l'évaluation cognitive
- Comment les récompenses extrinsèques affectent la motivation intrinsèque dans le sport
- Stratégies pour augmenter la motivation intrinsèque
- Le « flow » – un cas particulier de motivation intrinsèque

Chapitre 08 - Diversité et inclusion

- Définir la culture, la diversité, l'inclusion et la compétence culturelle
- Recherche sur la diversité et l'inclusion dans le sport et l'exercice

- Avantages de la diversité et de l'inclusion
- Stratégies pour diversifier le sport et l'activité physique et créer des environnements inclusifs

Partie IV - FOCUS SUR LES PROCESSUS DE GROUPE

Chapitre 09 - Dynamique d'équipe et cohésion

- Reconnaître la différence entre les groupes et les équipes
- Identification de trois théories du développement de groupe
- Comprendre la structure du groupe
- Créer un climat d'équipe efficace
- Maximiser la performance individuelle dans les sports d'équipe
- Définir la cohésion
- Modèle conceptuel de cohésion
- Outils de mesure de la cohésion
- Relation entre cohésion et performance
- Autres facteurs associés à la cohésion
- Stratégies pour améliorer la cohésion
- Principes directeurs pour renforcer la cohésion d'équipe

Chapitre 10 - Leadership

- Définir le leadership
- Approches pour étudier le leadership

- Recherche sur le modèle multidimensionnel du leadership sportif
- Opérations d'entraînement au leadership
- Quatre composantes d'un leadership efficace
- L'art du leadership

Chapitre 11 - Communication

- Comprendre le processus de communication
- Envoyer des messages efficacement
- Réception efficace des messages
- Reconnaître les ruptures dans la communication
- Améliorer la communication
- Faire une critique constructive

Partie V - AMÉLIORER LA PERFORMANCE

Chapitre 12 - Introduction à l'entraînement des habiletés mentales

- Ce qu'implique l'entraînement aux habiletés mentales
- Pourquoi l'ehm est important
- Pourquoi les pratiquants d'exercice physique négligent l'ehm
- Idées reçues concernant l'ehm
- Idée reçue n°1 : l'ehm est réservé aux athlètes « à problèmes »
- Connaissances fondamentales de l'ehm
- Efficacité de l'ehm
- Les trois phases des programmes d'ehm

- L'autorégulation : l'objectif ultime de l'ehm
- Qui devrait diriger les programmes d'ehm ?
- Programme de développement d'ehm
- Problèmes courants lors de la mise en œuvre des programmes d'ehm

Chapitre 13 - Réguler l'éveil

- Augmenter sa conscience personnelle de son niveau d'éveil
- Utilisation des techniques de réduction de l'anxiété
- Explorer l'hypothèse d'appariement
- Faire face à l'adversité
- Utiliser des techniques de stimulation

Chapitre 14 - Imagerie mentale

- Définir l'imagerie
- Utilisations de l'imagerie
- Preuve de l'efficacité de l'imagerie mentale
- L'imagerie dans le sport : où, quand, pourquoi et quoi
- Facteurs affectant l'efficacité des images
- Comment fonctionne l'imagerie
- Clés pour une imagerie mentale efficace
- Comment développer un programme d'entraînement en imagerie
- Avant et après l'entraînement

Chapitre 15 - Confiance en soi

- Définir la confiance en soi

- Comprendre comment les attentes influencent les performances
- Examen de la théorie de l'auto-efficacité
- Évaluer la confiance en soi
- Renforcer la confiance en soi

Chapitre 16 - Définition d'objectifs

- Définir des objectifs
- Efficacité de la fixation d'objectifs
- Principes de l'établissement d'objectifs
- Développement des objectifs de groupe
- Conception d'un système de fixation d'objectifs
- Problèmes courants dans l'établissement des objectifs

Chapitre 17 - Concentration

- Définir la concentration
- Expliquer la concentration : trois processus
- Relier la concentration à des performances optimales
- Identifier les types de focalisations attentionnelles
- Reconnaître les problèmes d'attention
- Utiliser le dialogue interne pour améliorer la concentration
- Évaluation des habiletés attentionnelles
- Amélioration de la concentration

Partie VI - AMÉLIORER LA SANTÉ ET LE BIEN-ÊTRE

▸Chapitre 18 - Exercice et bien-être psychologique

- Réduire l'anxiété et la dépression grâce à l'exercice
- Comprendre l'effet de l'exercice sur le bien-être psychologique
- Changer la personnalité et le fonctionnement cognitif avec l'exercice
- Améliorer la qualité de vie grâce à l'exercice
- Examiner l'euphorie du coureur
- Utiliser l'exercice comme complément à la thérapie

▸Chapitre 19 - Comportement et adhésion à l'exercice

- Raisons de faire de l'exercice
- Raisons de ne pas faire d'exercice
- Problème d'adhésion à l'exercice
- Théories et modèles d'engagement physique
- Déterminants de l'adhésion à l'exercice
- Paramètres des interventions d'exercice
- Stratégies pour améliorer l'adhésion à l'exercice
- Directives pour améliorer l'adhésion à l'exercice

▸Chapitre 20 - Blessures sportives et psychologie

- Qu'est-ce qu'une blessure ?
- Causes de blessure
- Relation entre le stress et les blessures
- Autres explications psychologiques des blessures
- Réactions psychologiques à l'exercice et aux blessures sportives
- Rôle de la psychologie du sport dans la rééducation des blessures
- Identifier les athlètes et les pratiquants qui risquent de se blesser

Chapitre 21 - Comportements addictifs et malsains

- Troubles des conduites alimentaires
- Troubles liés à une substance
- Dépendance à l'exercice
- Jeu compulsif

Chapitre 22 - Burn-out et surentraînement

- Définir le surentraînement, la lassitude et le burn-out
- Fréquence du surentraînement, de la lassitude et du burn-out
- Modèles de burn-out
- Facteurs menant au surentraînement et au burn-out sportif
- Symptômes de surentraînement et de burn-out
- Moyens de mesurer le burn-out
- Burn-out chez les professionnels du sport

- Traitement et prévention du burn-out

Partie VII - FACILITER LA CROISSANCE ET LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUES

Chapitre 23 - Psychologie du sport et des enfants

- Importance d'étudier la psychologie des jeunes athlètes
- Rôle des amis dans la pratique sportive des jeunes
- Stress et burn-out dans le sport de compétition pour enfants
- Pratiques d'entraînement efficaces pour les jeunes athlètes
- Rôle des parents
- La professionnalisation du sport des enfants

Chapitre 24 - Agressivité dans le sport

- Définir l'agressivité
- Comprendre les causes de l'agression
- Examen de l'agression dans le sport
- Application des connaissances à la pratique professionnelle

Chapitre 25 - Développement du caractère et d'un bon comportement sportif

- Définir le caractère, le fair-play et le bon comportement sportif
- Développer le caractère et un bon comportement sportif
- Recherche sur le développement moral

- Comprendre le lien entre le raisonnement moral et le comportement moral
- Le bizutage et l'intimidation dans le sport
- Étudier le lien entre le développement du caractère et l'activité physique
- Pratique de guidage dans le développement du caractère

Continuer votre voyage - comment mettre vos connaissances en pratique ?

À propos des auteurs

Dans la même collection

PRÉFACE

PAR JEAN FOURNIER

Vous tenez dans les mains la dernière version du manuel classique de psychologie du sport. Cet ouvrage a été publié pour la première fois en anglais sous le titre *Foundations of Sport and Exercice Psychology* par les professeurs Robert S. Weinberg et Daniel Gould en 1995. Un quart de siècle plus tard, la septième édition est disponible en français, sous le titre *L'Encyclopédie de la préparation mentale*.

La performance sportive dépend de multiples facteurs : physique, technique, stratégique ou matériel. La psychologie du sport est la dernière frontière à franchir pour améliorer les performances des athlètes qui pratiquent la compétition et aussi pour faciliter la pratique de l'activité physique pour tous. Ce livre regroupe les bases de la psychologie du sport et de

l’exercice dans un langage simple, adossé aux recherches scientifiques et aux pratiques classiques en Amérique du Nord : chaque chapitre présente les connaissances tirées des recherches publiées dans des revues scientifiques. Tous les thèmes principaux de la psychologie du sport sont présents dans les 25 chapitres et traitent des questions psychologiques individuelles (par exemple la motivation, le stress ou l’imagerie), d’équipe (cohésion et leadership), ainsi que des thèmes actuels comme les blessures ou la diversité et l’inclusion. Reconnaissons le travail des auteurs qui n’ont eu cesse de mettre à jour les contenus pendant plus de 25 ans pour que ce manuel reste la référence principale de formation scientifique des étudiants en sciences du sport, des entraîneurs et des professionnels de la psychologie du sport. Cette encyclopédie représente donc une somme considérable de connaissances scientifiques en psychologie du sport et de l’activité physique.

La Société Française de Psychologie du Sport (SFPS) est une société savante qui regroupe des chercheurs et des intervenants de terrain, les psychologues et préparateurs mentaux. La SFPS a pour mission de vulgariser et de diffuser les connaissances scientifiques de la psychologie du sport et de l’exercice. Quoi de plus efficace que de contribuer à la publication de l’ouvrage de référence ?

Après la traduction, la SFPS a été associée à la relecture des chapitres pour que les expressions et le vocabulaire correspondent aux usages du monde francophone. Il a fallu vérifier l’adaptation des termes aux usages

scientifiques et pratiques actuels. Les enseignants-chercheurs ont relu et adapté les chapitres qui correspondaient à leur champ d’expertise, en recherche ou en intervention. Pour leur relecture attentive, je tiens à remercier Marjorie Bernier, Cyril Bossard, Grégoire Bosselut, Karine Corrion, Julie Doron, Maël Goisbault, Jean-Philippe Heuzé, Sandrine Isoard-Gautheur, Gilles Kermarec, Laurence Kern, Steven Le Pape, Noémie Lienhart, Anne-Claire Macquet, Élise Marsollier, Virginie Nicaise, Valentin Roux, Alexis Ruffault et Philippe Vacher.

Bon travail et bonne lecture,

Jean Fournier

Président de la Société Française de Psychologie du Sport

Maître de conférences à l’université Paris Nanterre

AVANT-PROPOS À L'ÉDITION FRANÇAISE

Aux lecteurs de cette édition française de la référence américaine *Foundations of Sport and Exercise Psychology*, nous souhaitons préciser en avant-propos toute information relative à l'adaptation lexicale et aux différences culturelles.

LE LEXIQUE PROFESSIONNEL

TABLEAU DE CORRESPONDANCES

**** Kinésiologie : secte en France, voir rapport de la Miviludes du 22 mars 2018.***

***** Voir ci-dessous.***

DIFFÉRENCE DE CERTIFICATIONS

Chaque pays francophone développe ses propres critères de certifications pour les intervenants en psychologie du sport (les psychologues et les préparateurs mentaux). Les différences sont importantes entre la France, le Canada francophone, la Suisse, la Belgique ou le Maghreb. Sauf mention de certification équivalente précisée, les

informations et règlements concernent les certifications américaines.

MISE EN GARDE SPÉCIFIQUE SUR LE TITRE DE PSYCHOLOGUE

En France, le métier de psychologue fait partie des professions réglementées***. Nous conservons ce terme lorsqu'il fait référence aux exigences professionnelles relatives au système médical français dans la pratique de la psychologie. Le terme est plus large en langue anglaise, pouvant faire référence à la fois à différents types de praticiens et aux chercheurs en psychologie. Dans cette édition française, nous distinguons les psychologues, préparateurs mentaux et chercheurs en psychologie.

**** Pour exercer : être titulaire d'un master mention psychologie, être inscrit au répertoire ADELI, voir circulaire DHOS/DREES/2002/143 du 21 mars 2003.*

LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS AMÉRICAIN ET FRANÇAIS

DIFFÉRENCE DANS LE SECONDAIRE

Il convient de garder à l'esprit que si elles se ressemblent, les structures du système éducatif américain et du système éducatif français ne permettent pas une correspondance parfaite des niveaux de classe.

L'essentiel de la différence se situe au moment de l'entrée dans ce que nous appelons en France le lycée. La classe de 3e (dernière année du collège) correspond aux

États-Unis à la première année de *high school*, le plus souvent traduit par « lycée ».
La différence ne jouant que sur une année, sauf cas particulier et pour ne pas alourdir le propos des auteurs, nous traduisons *middle school* par « collège » et *high school* par « lycée ».

CAS PARTICULIER DU SPORT UNIVERSITAIRE

Le sport universitaire ne jouit pas de la même visibilité en France et aux États-Unis. S'il est peu développé dans le premier cas, il convient de noter qu'au contraire, l'université est un passage obligé pour les athlètes professionnels américains, avec des championnats universitaires prestigieux. Les structures de détection/formation françaises favorisent plutôt une professionnalisation des sportifs dès la sortie du lycée, le sport universitaire étant davantage vu comme un service public à la disposition des étudiants, sans qu'il soit un lieu d'élitisme ou un vivier de talents.

INFRASTRUCTURES ET INVESTISSEMENT FINANCIER

Gardons également à l'esprit que les enjeux économiques du sport aux États-Unis ne sont pas les mêmes qu'en France, des moyens beaucoup plus importants étant alloués à son développement outre-Atlantique.
Pour bien comprendre cet ouvrage, qui évoque un cadre américain, il faut garder ces distinctions à l'esprit. Lorsque cela est possible et/ou pertinent, nous précisons le

contexte et ajoutons des explications utiles aux étudiants français (notamment de la filière STAPS).

LA CONTEXTUALISATION CULTURELLE

Comme le rappellent régulièrement les auteurs de l'ouvrage, il est toujours important pour un professionnel du sport et de l'activité physique de prendre en compte la culture des athlètes avec lesquels il travaille. De la même manière nous tenons à pointer quelques spécificités culturelles propres à la culture des auteurs qui peuvent paraître au lecteur en décalage avec son expérience personnelle.
Même scientifiquement rigoureuse, toute approche critique est marquée par l'idéologie et le contexte culturel de celui qui en est à l'origine. L'adaptation d'un livre aussi riche que *L'Encyclopédie de la préparation mentale* est en ce sens compliquée car il est important de ne pas trahir l'esprit des auteurs, tout en donnant aux lecteurs de la traduction des outils de contextualisation qui leur permettent de s'extraire de leur propre cadre culturel.
Le lecteur sera peut-être interpellé par le mot « race » ou la présence de statistiques ethniques (lesquelles sont interdites en France). Ces deux points, qui pourraient paraître polémiques, sont liés à une vision de la société qui correspond à l'histoire des États-Unis.
D'autres notions doivent être mises en perspective, celle du genre notamment. L'écriture inclusive n'a pas été retenue pour cette édition française, notre langue n'ayant

pas la souplesse morphologique et grammaticale de l'anglais sur cette question. Nous avons jugé appréciable et suffisant que l'ouvrage original mette en lumière de nombreuses sportives, tout en traitant systématiquement les sujets qu'il aborde dans le cadre du sport féminin, dont il indique les singularités.
D'autres faits de société présentés ne sont pas strictement transposables : les problématiques de santé publique liées notamment à l'obésité, les problèmes de gangs, la question de la présence d'armes à l'école, *etc.*

Nous avons fait le pari de la sagacité du lecteur, qui sera en mesure de dresser des parallèles là où ils sont pertinents et de prendre du recul sur les situations décrites par les auteurs quand cela s'impose.

REMERCIEMENTS

La septième édition de ce livre n'aurait pas été possible sans le travail constant d'innombrables psychologues du sport et de l'exercice à travers le monde. C'est grâce à leurs recherches, leurs écrits et leurs expertises que le domaine a tant progressé ces dernières années, et c'est pour cette raison que nous souhaitons les remercier.

Nous tenons également à remercier les enseignants, entraîneurs, spécialistes de la médecine sportive et athlètes avec lesquels nous avons eu la possibilité d'échanger. En effet, ils nous ont beaucoup appris sur la psychologie du sport et de l'exercice.

Nous tenons à remercier le personnel de Human Kinetics pour nous avoir aidés à rendre ce livre possible. En particulier, un grand merci aux éditeurs Myles Schrag, Bridget Melton et Drew Tyler et à la rédactrice en chef du développement Amanda Ewing pour l'attention portée aux détails concernant tous les changements nécessaires pour une révision aussi importante. Dan aimerait également remercier Nori Pennisi et Lauren Szczgiel pour leur aide dans la recherche documentaire et l'organisation du matériel pour cette édition.

Enfin, nous tenons à remercier nos familles. En particulier, Dan aimerait remercier sa femme, Deb, et ses fils, Kevin et Brian. Bob tient à remercier sa mère et son père (décédés après la fin de la quatrième édition) ; son frère, Randy ; ses enfants, Josh et Kira ; et plus récemment, Elaine. Ils méritent

tous beaucoup de remerciements pour leur soutien inconditionnel. Merci à tous.

À L’ATTENTION DES FORMATEURS

La psychologie du sport et de l’exercice a considérablement changé notre vie et celle de nombreux athlètes, entraîneurs et autres professionnels du sport et de l’exercice avec lesquels nous avons travaillé et que nous avons formés au fil des ans. Riches de cette expérience, nous souhaitons à notre tour rendre ce que nous avons reçu par le biais de ce texte complet et introductif à la psychologie du sport et de l’exercice. Les six premières éditions avaient pour objectif de jeter un pont entre la recherche et la pratique la plus moderne, en retenant le meilleur de ce que nous avions appris des entraîneurs, des universitaires, des praticiens, des médecins du sport, des professionnels de la santé et des athlètes. Nous avons conservé cette ambition dans notre septième édition.

Depuis nos six premières éditions, nous avons reçu de nombreux retours des enseignants et des étudiants indiquant que nous avions réussi à atteindre notre objectif. Nous sommes ravis que notre livre ait aidé à combler un vide dans l’enseignement de la psychologie du sport et de l’exercice. Mais tout texte académique étant perfectible, nous avons décidé d’écrire une septième édition. Dans cette édition, nous nous sommes tenus aux buts et objectifs fondamentaux des éditions précédentes et avons également essayé d’incorporer les commentaires et les suggestions perspicaces que nous avons reçus afin d’améliorer encore le texte.

Concernant la structure du texte, nous avons divisé le chapitre 1 de la septième édition en deux chapitres. Le premier chapitre se concentre maintenant sur ce qu'est la psychologie du sport et de l'exercice et sur ce que font réellement les consultants en psychologie du sport. Il décrit également l'histoire du domaine de la psychologie du sport et de l'exercice. Le deuxième chapitre se concentre sur le développement et l'application des connaissances dans le domaine de la psychologie du sport et de l'exercice.

Nous avons réuni les deux chapitres de la sixième édition sur la dynamique de groupe et la cohésion de groupe en un seul chapitre consacré aux groupes. Enfin, nous avons ajouté un nouveau chapitre sur la diversité et l'inclusion, un sujet qui prend de l'importance dans notre domaine puisque le monde devient de plus en plus interconnecté et globalisé.

De plus, nous avons mis à jour chaque chapitre avec les dernières recherches et pratiques en matière de psychologie du sport et de l'exercice. Cela comprend la mise à jour des références pour inclure des sources plus contemporaines. Dans certains cas, ces changements ont été importants car la recherche et les implications qui en découlent pour améliorer les pratiques se sont développées de manière significative. Dans d'autres chapitres, les changements sont moins spectaculaires parce que ces champs particuliers n'ont pas évolué ou changé de manière importante au cours des dernières années. Nous avons également reçu des exemples pratiques et des anecdotes encore plus récents pour aider les étudiants à comprendre les théories, concepts et recherches présentés. Des questions d'approfondissement sont proposées après chaque chapitre pour permettre aux étudiants de réfléchir de

manière plus critique à la mise en application pratique de la recherche. De plus en plus d'étudiants exercent hors de la sphère sportive à proprement parler (par exemple, la physiothérapie, l'ergothérapie, la santé et le bien-être), nous avons intégré davantage d'exemples en rapport avec ces professions.

Des modifications de contenu spécifiques ont été apportées tout au long du texte pour mettre en évidence les avancées significatives de la recherche et des pratiques. Ceux-ci incluent des domaines tels que le « grit », la pleine conscience, la psychologie du sport organisationnel, la technologie en psychologie du sport, le harcèlement sexuel et la thérapie comportementale ou la thérapie rationnelle-émotive.

À L'ATTENTION DES ÉTUDIANTS

L'étude du comportement humain est à la fois complexe et considérable, et a donc intrigué pendant de nombreuses années. Ce livre se concentre sur le comportement humain dans certains types de situations – à savoir le sport et l'exercice. Il examine principalement ce qui motive les gens, ce qui les met en colère et ce qui les effraie, comment ils régulent leurs pensées, leurs sentiments et leurs émotions et comment leurs comportements peuvent devenir plus efficaces.

Peut-être souhaitez-vous devenir éducateur physique, formateur de préparateurs physiques, entraîneur sportif, professionnel de la médecine sportive, ou même psychologue du sport ? Ou peut-être êtes-vous simplement curieux de savoir comment les gens se comportent pendant l'activité physique et sportive et pourquoi ils se comportent de cette façon ? Dans tous les cas, *L'Encyclopédie de la préparation mentale* a été conçue pour répondre à vos interrogations. Nous espérons que cet ouvrage vous fournira une vision générale de la psychologie du sport et de l'exercice, comblera le fossé entre la recherche et la pratique, exposera les principes fondamentaux de la pratique professionnelle et vous initiera à ce que le monde du sport et de l'exercice a de plus captivant.

VOTRE GUIDE POUR COMPRENDRE LA PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE

La plupart d'entre vous ne montez pas dans une voiture pour commencer un long voyage sans une destination à l'esprit et un plan pour y arriver. Vous choisissez un endroit précis et utilisez un appareil GPS pour trouver le meilleur itinéraire, le plus agréable.

Ironiquement, cependant, certains élèves lisent des manuels scolaires sans plan ni objectif éducatif (à part terminer le travail du lendemain à temps). Ne pas vous fixer un objectif et un plan d'étude avec vos manuels scolaires, c'est un peu comme conduire sans destination ni GPS : vous passez beaucoup de temps à conduire sans but.

Votre compréhension de la psychologie du sport et de l'exercice sera plus facile si vous définissez un plan et gardez un objectif à l'esprit lors de la lecture de ce texte. Notre but est de vous fournir les connaissances et informations les plus récentes et pertinentes dans le domaine de la psychologie du sport et de l'exercice. Cependant, nous voulons vous apporter ces connaissances d'une manière conviviale afin que vous puissiez facilement les mettre en œuvre dans votre quotidien personnel et professionnel. Nous pensons que votre voyage ne sera pas achevé tant que vous ne pourrez pas utiliser ces informations dans votre vie quotidienne. Vous pouvez utiliser cette introduction comme guide pour atteindre deux objectifs : (1) mieux appréhender la psychologie du sport et de l'exercice et (2) comprendre comment utiliser ou appliquer les connaissances en psychologie du sport et de l'exercice.

Ce livre est divisé en sept parties :

1. Débuter votre voyage
2. Identifier les pratiquants
3. Comprendre l’environnement du sport et de l’exercice
4. Focus sur les processus de groupe
5. Améliorer la performance
6. Améliorer la santé et le bien-être
7. Faciliter la croissance et le développement psychologiques

Bien que ces parties et leurs chapitres fonctionnent bien lorsqu’ils sont lus dans l’ordre, votre formateur peut choisir d’en modifier l’ordre pour l’adapter à la particularité de votre classe ; nous avons conçu chaque chapitre de manière autonome, indépendamment des connaissances des chapitres précédents. La seule exception est le chapitre 1, que nous recommandons de lire en premier, tout particulièrement s’il s’agit d’une première approche de ce domaine. Si cela peut aider, pensez aux chapitres comme des arrêts sur le trajet de votre voyage. Chaque arrêt (chapitre) est nécessaire pour créer un chemin qui vous mène à une destination, mais vous pouvez choisir de sauter certains arrêts, de vous arrêter à un arrêt pendant une courte période seulement ou de démarrer le chemin par l’extrémité opposée. Tous les arrêts sont nécessaires pour terminer le chemin, mais vous n’avez pas besoin de vous attarder à chaque arrêt pour atteindre la fin du chemin.

La configuration pratique de chaque chapitre vous aidera à parcourir le texte dans l’ordre que votre professeur lui attribuera. La partie I, Débuter votre voyage, est l’endroit où vous vous préparez pour le voyage. Dans le chapitre 1, vous découvrirez le domaine

de la psychologie du sport et de l'exercice, son histoire, ses orientations contemporaines et les évolutions probables à venir. Au chapitre 2, vous apprendrez à quel point la recherche et la pratique sont étroitement liées et comment vous pouvez rendre ce lien encore plus fort.

La prochaine étape de votre voyage est la partie II, Identifier les pratiquants. Un enseignement, un coaching et une formation efficaces reposent sur la compréhension de la composition psychologique des personnes avec lesquelles vous travaillez – ce qui les fait vibrer ! Par conséquent, les trois chapitres de cette partie se concentrent sur les individus, qu'il s'agisse de pratiquants, d'athlètes, de personnes en rééducation ou d'étudiants en éducation physique. Cette partie vous aidera à comprendre les individus en termes de personnalités, d'orientations de motivation, de motivation à la réussite, de compétitivité et de niveau d'anxiété.

Vous devez également tenir compte des situations ou des environnements dans lesquels les gens évoluent. Pour cette raison, la partie III, Comprendre l'environnement du sport et de l'exercice, examine les principales influences environnementales qui affectent les sportifs. Vous en apprendrez davantage sur la concurrence et la coopération, comment la rétroaction et le renforcement influencent les gens, et l'importance de la diversité, des compétences culturelles et de l'inclusion.

La quatrième étape de votre voyage est la partie IV, Focus sur les processus de groupe, qui se concentre sur le fonctionnement des groupes. La plupart des enseignants, des entraîneurs et des éducateurs travaillent avec des groupes ; il est donc essentiel de comprendre la dynamique de l'équipe, la cohésion du groupe, le leadership et la communication. Des sujets tels que la cohésion de groupe, la paresse sociale, la

structure du groupe et les styles de leadership sont abordés dans cette partie.

L’amélioration de la performance individuelle est un pilier de la psychologie du sport et de l’exercice. Par conséquent, la partie V, Améliorer la performance, est l’un des arrêts les plus longs de notre voyage, composé de six chapitres. Vous y apprendrez comment développer un programme d’entraînement aux compétences psychologiques pour réguler l’excitation, utiliser l’imagerie mentale pour améliorer les performances, améliorer la confiance en soi, fixer des objectifs efficaces et renforcer la concentration.

La partie VI, Améliorer la santé et le bien-être, vous présente les rôles conjoints de la psychologie et du développement physique pour motiver les gens à faire de l’exercice, profiter des avantages de l’exercice, traiter les blessures sportives et contribuer à la rééducation. Vous pourrez y lire des informations essentielles sur la lutte contre la toxicomanie, les troubles de l’alimentation, la dépendance à l’exercice et le surentraînement.

L’une des fonctions les plus importantes des professionnels du sport et de l’exercice est d’aider les gens à se développer psychologiquement et à développer leur caractère. La partie VII, Faciliter la croissance et le développement psychologiques, conclut le texte par des discussions sur trois questions spécifiques : les enfants dans le sport, l’agressivité et le développement du tempérament.

Le livre se termine par une courte conclusion que nous avons intitulée Continuer votre voyage et qui présente les auteurs de ce livre. Dans ce texte, nous soulignons l’orientation pratique du livre et le lien entre la

recherche et sa mise en œuvre. Après avoir étudié les sept parties du livre, vous aurez non seulement une excellente idée de ce qu'implique la psychologie du sport et de l'exercice, mais aussi des connaissances spécifiques sur la manière d'utiliser efficacement l'information.

Avant de lire un chapitre, voyez où il s'intègre dans le parcours global. Et pendant que vous lisez chaque chapitre, posez-vous ces questions :

1. Que puis-je faire en tant que professionnel pour utiliser efficacement ces informations ?

2. Quelles considérations personnelles et situationnelles influenceront la façon dont j'utiliserai et modifierai ces informations ?

3. Mon objectif principal en utilisant ces informations sera-t-il d'aider les pratiquants à améliorer leurs performances, à se développer et à grandir personnellement, ou une combinaison de ces objectifs ?

4. Comment puis-je intégrer ces informations et mettre en œuvre des stratégies de pratique efficaces et efficientes ?

Note des traducteurs : l'index de l'édition américaine ne figurant pas dans l'édition française, nous avons réécrit ce paragraphe de présentation en conséquence.

AIDE POUR VOTRE VOYAGE

Nous avons essayé de rendre ce livre convivial grâce à ses caractéristiques. De nombreux éléments du manuel vous aideront à identifier et à retenir les informations clés. Les points clés de chaque chapitre résument les informations essentielles à connaître. Voici un exemple d'un concept clé :

POINT CLÉ

La psychologie du sport et de l'exercice est l'étude scientifique des personnes et de leurs comportements dans les activités sportives et l'exercice, et l'application pratique de ces connaissances.

À la fin de chaque chapitre, vous trouverez des outils pédagogiques – un résumé du chapitre, une liste de termes clés, des questions de révision et des questions de réflexion critique – qui vous permettront de savoir si vous avez une compréhension approfondie du contenu du chapitre et qui vous donnera l'occasion d'approfondir des sujets importants.

Partie I

DÉBUTER VOTRE VOYAGE

CETTE PARTIE INCLUT LES CHAPITRES SUIVANTS

CHAPITRE 01 – BIENVENUE DANS LA PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE
CHAPITRE 02 – SCIENCE ET PRATIQUE PROFESSIONNELLE DE LA PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE

QUEL NIVEAU DE CONNAISSANCE AVEZ-VOUS CONCERNANT LA PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE?

Dans cette section, nous nous efforçons de vous aider, futur praticien des sciences du sport et de l'activité physique, à débuter votre voyage dans la psychologie du sport et de l'exercice. Tout d'abord, pour présenter la nature de la psychologie du sport et de l'exercice, nous décrivons en quoi consiste ce domaine en constante évolution.

Le chapitre 1 vous propose une introduction à ce domaine, détaille une partie de son histoire et présente son état actuel. Nous décrivons ici ce que font les psychologues du sport et de l'exercice, discutons des orientations pour étudier le champ et les futures orientations et opportunités du domaine. Parce que le lien entre la science et la pratique est un concept important, le chapitre 2 présente les principales façons d'acquérir des connaissances en psychologie du sport et de l'exercice, en soulignant l'importance d'intégrer les connaissances scientifiques et pratiques pour vous permettre de mieux accompagner psychologiquement les étudiants, les athlètes et les pratiquants.

Ces informations peuvent également vous aider à décider si vous souhaitez poursuivre

une carrière en psychologie du sport et de l’exercice.

Chapitre 01

BIENVENUE DANS LA PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) décrire ce qu'est la psychologie du sport et de l'exercice ;
2) comprendre ce que font les spécialistes de la psychologie du sport et de l'exercice ;
3) savoir quelle formation est exigée d'un psychologue du sport et de l'exercice ;
4) comprendre les principales évolutions de l'histoire de la psychologie du sport et de l'exercice.

Julio, le meneur de l'équipe de basket-ball du lycée, devient trop nerveux en compétition. Plus la situation est critique, plus il devient nerveux et plus il joue mal. Votre plus grand défi cette saison sera d'aider Julio à apprendre à gérer le stress.

Beth, directrice de la préparation physique pour le St. Peter’s Hospital Cardiac Rehabilitation Center, gère un programme de rééducation. Elle est cependant inquiète, car certains clients cessent de respecter leurs programmes d’exercices lorsqu’ils commencent à se sentir mieux.

Kimly se spécialise en STAPS et sait qu’elle veut s’engager vers un certain type de carrière liée à la santé, comme poursuivre des études supérieures pour devenir médecin orthopédiste, assistante médicale ou physiothérapeute. Bien qu’elle aime la biologie, elle se demande quel rôle jouent les facteurs psychologiques dans la médecine préventive, en particulier en ce qui concerne le bien-être général et l’utilisation de l’activité physique comme traitement.

Patty est l’entraîneure principale du Campbell State College. Tyler Peete, la vedette de l’école occupant le poste de demi-offensif (running back) dans l’équipe de foot US, a récupéré à 99 % d’une chirurgie du genou. Les entraîneurs remarquent cependant que, pendant les entraînements, il épargne toujours son genou précédemment blessé et hésite à opérer des changements de trajectoires brusques. Patty sait que Tyler est physiquement rétabli mais qu’il a besoin de reprendre confiance.

Kareem, psychologue du sport et fan de baseball de longue date, vient d’entendre qu’il a une opportunité pour accéder au métier de ses rêves en tant que consultant. Les propriétaires des Chicago Cubs, fatigués du manque de cohésion de l’équipe, lui ont demandé de concevoir rapidement un programme d’entraînement axé sur les habiletés mentales. Si Kareem parvient à proposer un programme solide en une semaine, il sera embauché comme le psychologue de l’équipe.

Si vous devenez un entraîneur, un instructeur, un spécialiste des soins de santé, un éducateur physique,

un entraîneur sportif ou même un psychologue du sport, vous vivrez des situations similaires à celles rencontrées par Julio, Beth, Kimly, Patty et Kareem. La psychologie du sport et de l'exercice constitue une ressource pour résoudre ces problèmes et de nombreuses autres préoccupations pratiques. Dans ce chapitre, vous serez initié à ce domaine d'étude passionnant et apprendrez comment la psychologie du sport et de l'exercice peut vous aider à résoudre des problèmes pratiques.

DÉFINIR LA PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE

La psychologie du sport et de l'exercice est l'étude scientifique des personnes et de leurs comportements dans les contextes du sport et de l'exercice et l'application pratique de ces connaissances (Gill, Williams et Reifsteck, 2017). Les psychologues du sport et de l'exercice identifient des principes et des lignes directrices que les professionnels peuvent utiliser pour aider les adultes et les enfants à participer et tirer bénéfices des effets des activités sportives et d'exercice. Ils le font en examinant les fondamentaux de la psychologie : les émotions, le comportement (les actions) et les cognitions (les pensées) dans un environnement dynamique et en constante évolution (Gill et al., 2017).

POINT CLÉ

La psychologie du sport et de l'exercice est l'étude scientifique des personnes et de leurs comportements dans les activités sportives et l'exercice, et l'application pratique de ces connaissances.

La plupart des gens étudient la psychologie du sport et de l'exercice avec deux objectifs en tête :

1. Comprendre comment les facteurs psychologiques affectent la performance physique d'un individu.

2. Comprendre comment la pratique du sport et de l'exercice affecte le développement psychologique, la santé et le bien-être d'une personne.

Ils poursuivent cette analyse en se posant les types de questions suivants :

※ OBJECTIF A: COMPRENDRE LES EFFETS DES FACTEURS PSYCHOLOGIQUES SUR LES PERFORMANCES PHYSIQUES OU MOTRICES

- Comment l'anxiété affecte-t-elle la précision d'un joueur de basket-ball lors des lancer-francs ?
- Le manque de confiance en soi influence-t-il la capacité d'un enfant à apprendre à nager ?
- Comment le système de récompenses et de sanctions mis en place par un entraîneur influence-il la cohésion d'équipe ?
- L'entraînement à l'imagerie mentale facilite-t-il la récupération des athlètes et des pratiquants blessés ?

- Comment le style de communication d'un praticien de soins de santé influence-t-il l'adhésion d'un patient au programme de rééducation à domicile et à son rétablissement ?

❇ OBJECTIF B: COMPRENDRE LES EFFETS DE LA PARTICIPATION À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE SUR LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE, LA SANTÉ ET LE BIEN-ÊTRE

- La course à pied réduit-elle l'anxiété et la dépression ?
- Les jeunes athlètes apprennent-ils à être trop agressifs au début de leur pratique sportive ?
- La participation aux cours quotidiens d'éducation physique améliore-t-elle l'estime de soi d'un enfant ?
- La participation à l'athlétisme à l'université améliore-telle le développement de la personnalité ?
- La kinésithérapie influence-t-elle la santé physique d'un athlète blessé et l'aide-t-elle à créer une vision plus optimiste de l'avenir ?

La psychologie du sport s'applique à une large population. Bien que certains professionnels l'utilisent pour aider les sportifs de haut niveau à atteindre des performances optimales, de nombreux autres psychologues s'intéressent davantage aux enfants, aux personnes handicapées physiques ou mentales, aux personnes âgées et aux pratiquants occasionnels. De plus en plus de psychologues du sport se sont concentrés sur les facteurs psychologiques impliqués dans l'activité physique et la santé, développant des stratégies pour encourager les personnes sédentaires à faire de l'exercice ou évaluant l'efficacité de l'exercice comme traitement contre la dépression. Pour refléter cet élargissement des intérêts, le domaine est

maintenant appelé psychologie du sport et de l'exercice. Certaines personnes se concentrent uniquement sur les aspects liés à l'activité physique et à la santé.

POINT CLÉ

Les psychologues du sport et de l'exercice cherchent à comprendre et à aider les sportifs de haut niveau, les enfants, les personnes handicapées physiques ou mentales, les personnes âgées et les pratiquants dits « loisirs » à atteindre une participation maximale, des performances optimales, la satisfaction personnelle et le développement.

SE SPÉCIALISER EN PSYCHOLOGIE DU SPORT

Les spécialistes contemporains en psychologie du sport poursuivent diverses carrières. Ils remplissent trois rôles principaux dans leurs activités professionnelles :

1. Mener des recherches
2. Enseigner
3. Conseiller

RÔLE DE CHERCHEUR (ENSEIGNANT-CHERCHEUR)

L'une des fonctions principales des chercheurs dans n'importe quel domaine académique est de faire progresser les connaissances du secteur en menant des

recherches. Aux États-Unis, où le sport universitaire est très développé, certains chercheurs en psychologie du sport et de l'activité physique sont également intégrés à des équipes locales en qualité de préparateurs mentaux. En dehors de ce cas de figure américain très spécifique, les psychologues ne font pas de recherche au sens universitaire du terme : ils appliquent ce qui est trouvé par les chercheurs. Ces derniers peuvent, par exemple, étudier ce qui motive les enfants à s'impliquer dans le sport très tôt, comment les images mentales influencent la maîtrise au golf, comment courir pendant vingt minutes quatre fois par semaine affecte les niveaux d'anxiété du pratiquant, ou quelle est la relation entre l'éducation au mouvement et la représentation de soi chez les élèves en éducation physique. Aujourd'hui, certains chercheurs sont membres d'équipes de recherche multidisciplinaires qui étudient des problèmes tels que l'adhésion à l'exercice, la psychologie des blessures sportives, comment les militaires (qui sont des athlètes qui pratiquent les sports de combat) peuvent améliorer leurs performances ou encore le rôle de l'exercice dans le traitement du VIH. Ils partagent ensuite leurs résultats avec leurs collègues et les praticiens (que sont les préparateurs mentaux) sur le terrain. Ce partage produit des avancées, des discussions et des débats constructifs lors de réunions professionnelles et dans des revues (cf. Principaux organismes et revues de psychologie du sport et de l'exercice).

RÔLE D'ENSEIGNANT (ENSEIGNANT-CHERCHEUR)

Aux États-Unis, de nombreux spécialistes de la psychologie du sport et de l'exercice enseignent à l'université des disciplines comme la psychologie de l'exercice et de la santé ou la psychologie du sport

appliquée et la psychologie sociale du sport. Ces spécialistes peuvent également dispenser des cours sur la psychologie de la personnalité ou la psychologie du développement s'ils travaillent dans un département de psychologie, ou des cours sur l'apprentissage et le contrôle moteurs ou la sociologie du sport s'ils travaillent dans un programme de sciences du sport. En France, c'est la filière STAPS qui s'apparente le plus à cette approche. À l'université, les enseignants (qui ont un doctorat ou sont maîtres de conférence) ont une double casquette d'enseignant-chercheur. Mais au collège ou au lycée, les enseignants ne font pas de recherche.

RÔLE DE CONSULTANT (PRATICIENS PSYCHOLOGUES OU PRÉPARATEURS MENTAUX)

Un troisième rôle consiste à accompagner des athlètes individuels ou des équipes d'athlètes pour développer des compétences psychologiques afin d'améliorer les performances en compétition et à l'entraînement. Les comités olympiques et certaines grandes universités américaines emploient des consultants en psychologie du sport à plein temps, et des centaines d'autres équipes et athlètes font appel à des consultants à temps partiel pour l'entraînement des compétences psychologiques. Certains psychologues du sport travaillent maintenant avec les militaires pour aider à préparer les troupes à des performances optimales, et d'autres travaillent avec des chirurgiens pour les aider à perfectionner leurs compétences. De nombreux consultants en psychologie du sport travaillent avec des entraîneurs par le biais de groupes et d'ateliers.

Certains psychologues du sport et de l'activité physique travaillent maintenant dans l'industrie du fitness, appliquant des programmes d'exercice (généralement

conceptualisés par des chercheurs) qui maximisent la participation et favorisent le bien-être psychologique et physique. Certains consultants travaillent dans des cliniques de médecine sportive ou de physiothérapie, fournissant des services psychologiques aux athlètes blessés.

DISTINGUER DEUX SPÉCIALITÉS (TELLES QU'EXERCÉES AUX ÉTATS-UNIS)

En psychologie contemporaine du sport, une distinction significative existe entre deux types de spécialités : la psychologie clinique du sport et la psychologie éducative du sport.

- **Les psychologues cliniciens du sport** ont une formation approfondie en psychologie, de sorte qu'ils peuvent détecter et traiter les personnes souffrant de troubles émotionnels (par exemple les dépressions graves, les tendances suicidaires). Les psychologues cliniciens du sport sont agréés par l'État pour traiter les personnes souffrant de troubles émotionnels et ont reçu une formation supplémentaire en psychologie du sport et de l'exercice et en sciences du sport. Les psychologues cliniciens du sport sont nécessaires parce que, tout comme dans la population en général, certains athlètes et pratiquants développent des troubles émotionnels graves qui demandent un traitement spécial (Brewer et Petrie, 2014 ; Proctor et Boan-Lenzo, 2010). Les troubles de l'alimentation et la toxicomanie sont deux domaines dans lesquels un psychologue clinicien du sport peut souvent aider.

- **Les préparateurs mentaux** ont une formation approfondie en sciences du sport et ils comprennent la psychologie du mouvement humain, en particulier en ce qui concerne les contextes du sport et de l'exercice. Ces spécialistes ont souvent une formation supérieure avancée en psychologie et en accompagnement. Ils ne sont pas formés pour traiter les personnes souffrant de troubles émotionnels, et ne sont pas des psychologues agréés.

Une bonne façon de comprendre ce qu'est un spécialiste de la psychologie du sport éducatif est de l'imaginer comme un « entraîneur mental » qui, à travers des séances individuelles ou de groupe, éduque les athlètes et les pratiquants sur les compétences psychologiques et leur développement. La gestion de l'anxiété, le développement de la confiance en soi et une meilleure communication sont quelques-uns des domaines abordés par les préparateurs mentaux. Lorsque l'un d'eux rencontre un athlète souffrant d'un trouble émotionnel, il le dirige vers un psychologue clinicien agréé ou, de préférence, un psychologue clinicien du sport pour mettre en œuvre un traitement approprié.

PRINCIPAUX ORGANISMES ET REVUES DE PSYCHOLOGIES DU SPORT ET DE L'EXERCICE

LES ORGANISATIONS NORD-AMÉRICAINES

- Association for Applied Sport Psychology (AASP) – Le seul but de cette organisation est de promouvoir la recherche et la pratique dans le sport appliqué et la psychologie de l'exercice.
- American Psychological Association (APA) Division 47 – Psychologie de l'exercice et du sport – L'une des 50 divisions de l'APA (la plus grande organisation de psychologie professionnelle des États-Unis), cette organisation met l'accent sur la recherche et la pratique en psychologie du sport et de l'exercice.
- Fédération européenne de psychologie du sport (FEPSAC) – Lancée en 1968, cette organisation promeut les efforts scientifiques, éducatifs et professionnels en Europe.
- International Society of Sport Psychology (ISSP) – Créée en 1965, cette organisation se consacre à la promotion de la recherche, la pratique et le développement de la psychologie du sport et de l'exercice à travers le monde.
- North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity (NASPSPA) – L'une des plus anciennes organisations travaillant sur les aspects psychologiques du sport et de l'activité physique, cette organisation se concentre sur la recherche en développement moteur, l'apprentissage et le contrôle moteur, et la psychologie sociale et l'activité physique.

- Société canadienne d’apprentissage psychomoteur et de psychologie du sport (SCAPPS) ou Société canadienne d’apprentissage psychomoteur et de psychologie du sport – Cette organisation encourage l’échange d’idées et de connaissances scientifiques liées à l’apprentissage psychomoteur et à la psychologie du sport et fait la promotion du domaine au Canada.
- Canadian Sport Psychology Association (CSPA), qui se dévoue au développement de la psychologie du sport au Canada.

JOURNAUX EN ANGLAIS

- Case Studies in Sport and Exercise Psychology – Lancée en 2017, cette revue présente des études de cas détaillées des approches adoptées et de l’expérience acquise par les professionnels du domaine.
- International Journal of Sport & Exercise Psychology – Il s’agit du journal officiel de la Société internationale de psychologie du sport. Il vise à améliorer les connaissances théoriques et pratiques dans les sciences de l’activité physique, de l’exercice et du sport.
- International Journal of Sport Psychology – Créée en 1970, cette revue publie des manuscrits liés à la psychologie du mouvement humain, y compris des articles sur la psychologie du sport, la psychologie de l’exercice et la pédagogie du sport.
- International Review of Sport and Exercise Psychology – Cette revue publie des analyses critiques de la littérature de recherche en psychologie du sport et de l’exercice.

- Journal of Applied Sport Psychology – Lancé en 1989, il s’agit du journal officiel de l’AASP.
- Il publie des articles sur la recherche appliquée en psychologie du sport et la pratique professionnelle.
- Journal of Clinical Sport Psychology – Ce journal, né en 2007, est conçu pour promouvoir une compréhension de la théorie, de la technique et des découvertes scientifiques axée sur la pratique intégrée de la psychologie clinique, du conseil et du sport.
- Journal of Sport Psychology in Action – Ce journal ne publie pas de recherche originale. C’est plutôt une revue appliquée qui promeut l’application des connaissances scientifiques à la pratique du sport, de l’exercice et de la psychologie de la santé.
- Journal of Sport and Exercise Psychology – Lancé en 1979, il s’agit de l’une des revues de recherche les plus anciennes et des plus reconnues dans le domaine. Il publie des études de recherche fondamentales et appliquées en psychologie du sport et de l’exercice.
- Sport Exercise and Performance Psychology – Lancé en 2012, il s’agit du journal officiel de l’Exercise and Sport Psychology Division 47 de l’American Psychological Association. Il publie des articles qui mettent l’accent sur le sport, l’exercice et la psychologie de la performance.
- Psychology of Sport and Exercise – Lancée en 2000, cette revue fournit un forum pour des rapports savants sur la psychologie du sport et de l’exercice au sens large.

- The Sport Psychologist – Cette revue, commencée en 1987, publie à la fois des recherches appliquées et des articles de pratique professionnelle qui facilitent la prestation de services psychologiques aux entraîneurs et aux athlètes.
- Sport and Exercise Psychology Review – Cette revue publie des articles sur tous les aspects psychologiques du sport.

JOURNAUX EN FRANÇAIS

- Revue STAPS, publiée depuis 1980 sous l'égide de l'Association francophone pour la recherche en activités physiques et sportives (AFRAPS), propose une analyse scientifique du phénomène sportif sous ses différents aspects.
- Science et Motricité est la revue de l'association des Chercheurs en activités physiques et sportives (ACAPS).

POINT CLÉ

Les psychologues traitent les athlètes et les sportifs qui ont de graves troubles émotionnels. Les préparateurs mentaux éduquent les athlètes et les entraîneurs sur les compétences psychologiques et leur développement.

Les deux sortes de praticiens doivent avoir une connaissance approfondie de la psychologie et des

sciences de l'exercice et du sport (**figure 1.1**). En 1991, aux États-Unis, l'AASP a lancé un programme de consultants certifiés. Pour obtenir un certificat d'agrément et exercer comme consultant, les personnes doivent avoir une formation avancée en psychologie et en sciences du sport. En 2016, l'organisation a également voté l'ajout d'un examen de certification qui doit être réussi par toute personne souhaitant devenir consultant certifié. Ces exigences visent à protéger le public contre les personnes non qualifiées se proclamant psychologues ou préparateurs mentaux. Des certifications équivalentes existent également en France (SFPS) et au Canada.

RETOUR SUR L'HISTOIRE DE LA PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE

Aujourd'hui, la psychologie du sport et de l'exercice est plus populaire que jamais. C'est toutefois une erreur de penser que ce domaine ne s'est développé que récemment. La psychologie du sport moderne remonte aux années 1880 (Kornspan, 2012), et les références à la psychologie remontent aux anciens Jeux olympiques (Kremer et Moran, 2008). L'histoire de la psychologie du sport reflète l'histoire d'autres domaines tels que la psychologie, et les STAPS. En outre, le domaine a été influencé par des développements socioculturels plus vastes tels que la croissance du mouvement olympique, les efforts de libération des femmes et la popularité du sport professionnel (Gould et Voelker, 2014).

L’histoire de la psychologie du sport se divise en six périodes, qui sont mises en évidence ici au travers d’individus et d’événements spécifiques pour chaque période. Ces différentes périodes ont des caractéristiques distinctes et sont pourtant interdépendantes. Ensemble, elles ont contribué au développement du domaine et à son évolution.

PÉRIODE 1 : LES DÉBUTS (1893–1920)

En Amérique du Nord, la psychologie du sport a commencé dans les années 1890. Par exemple, Norman Triplett, un psychologue de l’Université d’Indiana et passionné de courses de vélo, a voulu comprendre pourquoi les cyclistes roulaient parfois plus vite en

groupes ou à deux que lorsqu'ils étaient seuls (Triplett, 1898). Tout d'abord, il a vérifié que ses premières observations étaient correctes en étudiant les records de course cycliste. Pour tester davantage son intuition, il a également mené une expérience dans laquelle les jeunes enfants devaient rembobiner une ligne de pêche aussi vite qu'ils le pouvaient. Triplett a constaté que les enfants rembobinaient plus vite lorsqu'ils étaient en présence d'autres enfants. Cette expérience lui a permis de prévoir de façon plus fiable les conditions dans lesquelles les cyclistes réaliseraient de meilleures performances.

Un autre pionnier fut E.W. Scripture, un psychologue de Yale intéressé par une approche plus scientifique de l'étude de la psychologie, car une grande partie de la psychologie de ces premières années était introspective et philosophique (voir Kornspan, 2007, pour un examen approfondi de son travail). Scripture considérait le sport comme un excellent moyen de démontrer la valeur de cette « nouvelle » psychologie scientifique et, avec ses étudiants, il a mené un certain nombre d'études en laboratoire sur les temps de réaction et de mouvement musculaire des tireurs et des coureurs ainsi que sur le transfert de l'entraînement physique. Scripture a également mené les premières recherches examinant comment le sport pouvait développer le tempérament des participants. Le plus intéressant était le fait que Scripture travaillait en étroite collaboration avec William Anderson de Yale, l'un des premiers éducateurs physiques en Amérique. Cela démontre que les spécialistes de l'éducation physique et de la psychologie ont travaillé ensemble pour développer la psychologie du sport.

Alors que Triplett et Scripture faisaient partie du mouvement de la « nouvelle psychologie » qui se concentrait sur l'utilisation de méthodes et de mesures de laboratoire expérimentales pour acquérir des

connaissances, d'autres s'intéressaient au domaine d'un point de vue plus philosophique. Le plus important est Pierre de Coubertin, fondateur des Jeux olympiques modernes (Kornspan, 2007). Coubertin a beaucoup écrit sur les aspects psychologiques du sport et a organisé deux premiers congrès olympiques qui se sont concentrés sur la psychologie établissant que celle-ci pourrait être liée au sport.

Au cours de ces premières années, les psychologues, les éducateurs physiques et d'autres personnes intéressées par ce domaine commençaient seulement à explorer les aspects psychologiques du sport et de l'apprentissage des habiletés motrices. Ils ont mesuré les temps de réaction des athlètes, étudié comment les gens apprennaient les habiletés sportives et discuté du rôle du sport dans le développement de la personnalité et du tempérament, mais ils n'ont pas fait grand-chose pour mettre en œuvre les résultats de ces études. De plus, les gens se sont lancés dans la psychologie du sport, mais personne ne s'est spécialisé dans le domaine.

❇ DATES CLÉS DE LA PÉRIODE 1

- **1893** : E.W. Scripture mène des études fondées sur les données d'athlètes à Yale, examinant les temps de réaction et de mouvement ainsi que le transfert de l'entraînement physique ;
- **1897** : Norman Triplett mène la première expérience de psychologie sociale et de psychologie du sport, étudiant les effets du groupe sur les performances des cyclistes ;
- **1897** : le deuxième Congrès olympique débat de l'effet psychologique du sport sur les jeunes ;
- **1899** : E.W. Scripture, de Yale, décrit les traits de personnalité qui, selon lui, peuvent être

favorisés par la pratique sportive ;

- **1903** : le troisième Congrès olympique se concentre sur la psychologie du sport ;
- **1903** : G.T.W. Patrick s'intéresse à la psychologie du jeu ;
- **1914** : R. Cummings évalue les réactions motrices, l'attention et les capacités pendant la pratique sportive ;
- **1918** : en tant qu'étudiant, Coleman Griffith mène des études informelles sur les joueurs de football et de basket-ball à l'Université de l'Illinois.

PÉRIODE 2 : DÉVELOPPEMENT DES LABORATOIRES ET DES TESTS PSYCHOLOGIQUES (1921-1938)

Cette période de l'histoire de la psychologie du sport et de l'exercice a été caractérisée par le développement de laboratoires de psychologie du sport en Allemagne, au Japon, en Russie et aux États-Unis et l'augmentation des tests psychologiques (Kornspan, 2012). Coleman Griffith a été le premier nord-américain à consacrer une partie importante de sa carrière à la psychologie du sport et il est aujourd'hui considéré comme le père de la psychologie du sport américaine (Kroll et Lewis, 1970).

Psychologue à l'Université de l'Illinois qui a également travaillé dans le département du bien-être physique (éducation physique et athlétisme), Griffith a développé le premier laboratoire de psychologie du sport, a aidé à lancer l'une des premières écoles d'entraînement en Amérique et a écrit deux livres de référence, *Psychology of Coaching* et *Psychology of Athletics*. Il a également mené une série d'études sur l'équipe de baseball des Cubs de Chicago et développé des profils psychologiques de joueurs légendaires tels que Dizzy Dean. Il a entretenu une correspondance avec l'entraîneur de football américain de Notre-Dame Knute Rockne sur la meilleure façon de faire progresser psychologiquement une équipe et a interrogé le joueur de football du *Hall of Fame* Red Grange sur ses pensées pendant les matches. En avance sur son temps, Griffith a travaillé dans un isolement relatif, mais sa recherche de haute qualité et son engagement profond à améliorer les pratiques restent un excellent modèle pour les psychologues du sport et de l'exercice. Au cours de cette période, les psychologues ont également commencé à tester des athlètes, en évaluant des éléments comme les temps de réaction, la concentration, la personnalité et l'agressivité. Par exemple, l'illustre joueur de baseball Babe Ruth a été amené au laboratoire de psychologie de l'Université Columbia pour y être testé (Fuchs, 2009).

❊ DATES CLÉS DE LA PÉRIODE 2

- **1920** : Robert Schulte dirige un laboratoire de psychologie au lycée allemand d'éducation physique ;
- **1920** : le premier département de psychologie du sport est créé par P.A. Rudik à Moscou à l'Institut d'État de la culture physique ;
- **1921** : Schulte publie Body and Mind in Sport ;

- **1921-1931** : Griffith publie 25 articles de recherche sur la psychologie du sport ;
- **1925** : Schulte publie Aptitude and Performance Testing for Sport ;
- **1925** : création du laboratoire de recherche en athlétisme à l'Université de l'Illinois ; Griffith en est nommé directeur ;
- **1926** : Griffith publie Psychology of Coaching ;
- **1928** : Griffith publie Psychology of Athletics.

PÉRIODE 3 : PRÉPARATION DE L'AVENIR (1939–1965)

Franklin Henry de l'Université de Californie à Berkeley est en grande partie responsable du développement scientifique du domaine. Il a consacré sa carrière à l'étude des aspects psychologiques du sport et de l'acquisition des habiletés motrices. Plus important encore, Henry a formé de nombreux autres éducateurs en physique énergétique qui sont ensuite devenus professeurs d'université et ont lancé des programmes de recherche systématiques. Certains de ses étudiants

sont devenus des administrateurs qui ont remodelé les programmes d ’études et développé les sciences du sport et de l’exercice ou le domaine des STAPS tels que nous les connaissons aujourd’hui.

D’autres chercheurs de 1939 à 1965, tels que Warren Johnson et Arthur Slatter-Hammel, ont contribué à jeter les bases d’une étude moderne de la psychologie du sport et à créer la discipline universitaire de l’exercice et des sciences du sport. De plus, sous la direction d’Alfred Hubbard, le Laboratoire de psychologie du sport de l’Université de l’Illinois a été rétabli et divers étudiants ont mené des études pendant cette période (Kornspan, 2013). Le travail appliqué en psychologie du sport était encore limité. Cependant, à la fin de cette période, les choses ont commencé à changer.

Dorothy Hazeltine Yates a été l’une des premières femmes aux États-Unis à pratiquer et à faire de la recherche en psychologie du sport. Yates a conseillé des boxeurs universitaires, leur apprenant à utiliser la relaxation et les affirmations positives pour gérer les émotions et améliorer les performances (Kornspan et Mac Cracken, 2001). Yates a développé une technique de relaxation, pendant la seconde guerre mondiale, qu’elle a appliquée à une équipe de boxe universitaire avec un succès considérable. Elle a ensuite enseigné la psychologie dans un cursus exclusivement destiné aux athlètes et aux aviateurs. Comme beaucoup de psychologues du sport d’aujourd’hui, Yates a cherché à déterminer scientifiquement si ses interventions étaient efficaces et elle a publié un test expérimental de sa technique avec des boxeurs (Yates, 1943). Bien qu’elle ait mené son travail dans un isolement relatif, les recherches de Yates sur l’orientation de la pratique étaient particulièrement impressionnantes.

David Tracy, qui a été embauché pour travailler avec les Browns de St. Louis, une équipe professionnelle de

baseball (Kornspan et Mac Cracken, 2001), a lui aussi fait de la recherche appliquée. Son travail a été largement médiatisé et est reconnu pour avoir attiré l'attention sur la psychologie du sport (Kornspan, 2009).

John Lawther, professeur et entraîneur de basket-ball de la Pennsylvania State University, a lui aussi fait progresser la recherche en posant les bases des futurs travaux. Lawther a non seulement écrit l'un des premiers livres appliqués dans le domaine, *Psychology of Coaching*, mais il a également souligné l'importance de lier la recherche à la pratique. Il était également influent dans l'enseignement supérieur, dans la supervision de doctorants qui sont devenus des leaders dans le domaine et dans le développement d'organisations de psychologie du sport (Kornspan, 2015).

❇ DATES CLÉS DE LA PÉRIODE 3

- **1938** : Franklin Henry occupe un poste au département d'éducation physique de l'Université de Californie à Berkeley et établit un programme d'études supérieures en psychologie de l'activité physique ;
- **1943** : Dorothy Yates travaille avec des boxeurs universitaires et étudie les effets de sa méthode de relaxation ;
- **1949** : Warren Johnson évalue les émotions des athlètes avant la compétition ;
- **1951** : John Lawther écrit Psychology of Coaching ;
- **1951** : le Laboratoire de Psychologie du sport de l'Université de l'Illinois est rétabli ;
- **1965** : Le Premier congrès mondial de psychologie du sport se tient à Rome.

PÉRIODE 4: CRÉATION DE LA PSYCHOLOGIE DU SPORT ACADÉMIQUE (1966-1977)

Au milieu des années 1960, l'éducation physique est devenue une discipline universitaire (maintenant appelée kinésiologie au Canada, STAPS en France ou science du sport) et la psychologie du sport est devenue une composante de cette discipline, distincte de l'apprentissage moteur. Les spécialistes de l'apprentissage moteur se sont concentrés sur la façon dont les gens acquièrent des habiletés motrices (pas nécessairement des habiletés sportives) et sur les conditions de pratique, les feedbacks et le timing. En revanche, les psychologues du sport ont étudié comment les facteurs psychologiques – anxiété, estime de soi et personnalité – influencent les performances sportives et motrices et comment la participation au sport et à l'éducation physique influe sur le développement psychologique (par exemple, la personnalité, l'agressivité).

Des consultants en psychologie du sport appliquée ont également commencé à travailler avec des athlètes et des équipes. Bruce Ogilvie, de l'Université d'État de San Jose, a été l'un des premiers à le faire, et il est souvent considéré comme le père de la psychologie du sport appliquée en Amérique du Nord.

John Lawther a écrit son livre Sport Psychology et a continué d'influencer le domaine avec ses recherches en enseignant dans les universités du pays après sa retraite de la Pennsylvania State University. Parallèlement à l'accroissement de l'intérêt pour ce domaine, les premières sociétés de psychologie du sport ont été créées en Amérique du Nord.

※ DATES CLÉS DE LA PÉRIODE 4

- **1966** : les psychologues cliniciens Bruce Ogilvie et Thomas Tutko écrivent Problem Athletes and How to Handle Them (les athlètes à problèmes et comment les gérer) et commencent à travailler avec les athlètes et les équipes ;
- **1967** : Bryant Cratty de l'UCLA écrit Psychology of Physical Activity ;
- **1967** : première conférence annuelle NASPSPA ;
- **1972** : John Lawther publie Sport Psychology ;
- **1974** : les actes de la conférence NASPSPA sont publiés pour la première fois.

PÉRIODE 5 : SCIENCES ET PRATIQUES MULTIDISCIPLINAIRES EN PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE (1978-1999)

Du milieu des années 1970 et jusqu’à 1999, la psychologie du sport et de l’exercice croît de façon phénoménale en Amérique du Nord et à l’étranger. Le champ d’étude est de mieux en mieux accepté et considéré par le public. L’intérêt pour les questions appliquées a caractérisé cette période, tout comme la croissance et le développement de la psychologie de l’exercice en tant que domaine de spécialité pour les chercheurs et les praticiens. La psychologie du sport et de l’activité physique s’est également séparée des spécialisations liées à l’exercice et aux sciences du sport, de l’apprentissage et du contrôle et du développement moteur. Elle est apparue comme une sous-discipline à part entière. Des recherches plus nombreuses et de meilleure qualité ont été menées et ont suscité un respect et une acceptation accrus dans des domaines connexes tels que la psychologie. Des formes alternatives de recherche qualitative et interprétative ont émergé et sont devenues mieux acceptées à la fin de la période. Des revues spécialisées et des conférences se sont développées et de nombreux livres ont été publiés. Les étudiants et les professionnels ayant des connaissances en psychologie générale se sont intéressés au domaine. La formation dans le domaine a adopté une perspective plus multidisciplinaire, car les étudiants ont suivi davantage de cours et de conseils liés à la psychologie. Le domaine

a été confronté à une variété de problèmes de pratique professionnelle tels que la définition de normes de formation, l'élaboration de normes éthiques, l'établissement d'un permis d'exercer et la création de postes à temps plein pour le nombre croissant de personnes souhaitant travailler dans le domaine.

Au cours de cette période, Dorothy Harris, professeure à la Pennsylvania State University, a fait avancer la cause des femmes et de la psychologie du sport en aidant à concevoir le programme d'études supérieures en psychologie du sport. Ses réalisations comprennent le fait d'être la première américaine et la première femme membre de l'International Society of Sport Psychology, la première femme à recevoir une bourse Fulbright en psychologie du sport et la première femme présidente de la North American Society of Sport Psychology and Physical Activity. Harris a ouvert la voie à un moment où peu de femmes étaient professeurs dans le domaine.

※ DATES CLÉS DE LA PÉRIODE 5

- **1979** : création du Journal of Sport Psychology (maintenant appelé Journal of Sport and Exercise Psychology) ;
- **1980** : le Comité olympique américain développe le Conseil consultatif de psychologie du sport ;
- **1984** : la couverture télévisée américaine des Jeux olympiques met l'accent sur la psychologie du sport ;
- **1985** : le Comité olympique américain embauche son premier psychologue du sport à plein temps ;
- **1986** : la première revue savante appliquée, The Sport Psychologist, est créée ;
- **1986** : création de l'AASP ;

- **1987** : développement de la division 47 de l'APA (Psychologie de l'exercice et du sport) ;
- **1988** : l'équipe olympique américaine est accompagnée pour la première fois d'un psychologue du sport officiellement reconnu ;
- **1989** : début du Journal of Applied Sport Psychology ;
- **1991** : AASP établit la labellisation de « consultant certifié ».

PÉRIODE 6 : PSYCHOLOGIE CONTEMPORAINE DU SPORT ET DE L'EXERCICE (2000 À AUJOURD'HUI)

Aujourd'hui, la psychologie du sport et de l'exercice est un domaine dynamique et passionnant avec un avenir radieux. Cependant, plusieurs problèmes graves doivent être résolus. Plus loin, dans le chapitre 2, vous en apprendrez plus sur le sport contemporain et la psychologie de l'activité physique en détail, mais certains des développements clés sont mis en évidence ici.

❊ DATES CLÉS DE LA PÉRIODE 6

- **2000** : la revue *Psychology of Sport and Exercise* est publiée en Europe ;
- **2003** : la division 47 de l'APA se concentre sur la psychologie du sport en tant que domaine de compétence spécialisé ;
- **2017** : la Conférence de la Société internationale de psychologie du sport à

Séville, en Espagne, compte plus de 1 000 participants de 70 pays ;

- Des inquiétudes émergent quant aux meilleures façons de préparer et d'éduquer les étudiants ;
- La psychologie de l'exercice prospère, en particulier dans les environnements universitaires, grâce aux possibilités de financement externe et à son utilité pour faciliter le bien-être et réduire les coûts des soins de santé ;
- Des programmes de recherche solides, diversifiés et soutenus se manifestent partout dans le monde ;
- L'intérêt pour la psychologie du sport appliquée continue de croître.

SE CONCENTRER SUR LA PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE DANS LE MONDE

La psychologie du sport et de l’exercice prospère dans le monde entier. Des spécialistes en psychologie du sport travaillent dans plus de soixnate-dix pays. La plupart de ces spécialistes vivent en Amérique du Nord et en Europe ; l’activité dans ce domaine a également fortement augmenté en Amérique latine, en Asie et en Afrique au cours de la dernière décennie.

Les psychologues du sport au Japon, en Russie et en Allemagne ont commencé à travailler à peu près au moment où Coleman Griffith a débuté son travail à l’Université de l’Illinois. Le travail de pionnier du psychologue sportif russe Avksenty Puni a récemment été diffusé auprès d’un public anglophone et donne un aperçu fascinant de sa carrière qui a duré cinquante ans (Ryba, Stambulova et Wrisberf, 2005 ; Stambulova, Wrisberf et Ryba, 2006). La théorie de Puni sur la préparation psychologique à la compétition sportive axée sur des objectifs réalistes, un effort sans compromis, une excitation émotionnelle optimale, une tolérance élevée aux distractions et au stress, et l’autorégulation était révolutionnaire et bien en avance sur ce qui se faisait en Amérique du Nord à l’époque. Son travail démontre l’importance de regarder au-delà des frontières en matière de psychologie du sport.

L’ISSP a été créé en 1965 pour promouvoir et diffuser des informations sur la psychologie du sport à travers le monde. L’ISSP a parrainé quatorze congrès mondiaux de psychologie du sport – axés sur des sujets tels que la performance humaine, la personnalité, l’apprentissage moteur, le bien-être et l’exercice, et la psychologie de l’entraînement – qui ont joué un rôle déterminant dans la sensibilisation et l’intérêt pour le domaine. L’ISSP a également parrainé la revue International Journal of Sport Psychology.

Une grande partie du développement international de la psychologie du sport revient au psychologue italien du sport Ferruccio Antonelli, qui a été à la fois le premier président de l'ISSP et le premier rédacteur en chef de l'International Journal of Sport Psychology. La psychologie du sport et de l'exercice est désormais bien reconnue dans le monde entier à la fois comme un domaine universitaire et une profession. La perspective d'une croissance continue reste brillante.

LES FEMMES DANS LA PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE

Quand on regarde l'histoire de la psychologie du sport et de l'exercice, l'absence des femmes est frappante. C'est le cas dans de nombreux domaines scientifiques ; plusieurs

facteurs expliquent cette absence. Historiquement, les femmes n'avaient pas les mêmes opportunités que leurs homologues masculins, et les femmes devaient souvent surmonter les préjugés et autres obstacles majeurs à un avancement professionnel. En outre, les contributions des femmes ont souvent été peu mises en avant dans l'histoire scientifique.

Kornspan et Mac Cracken (2001) ont réhabilité l'important travail de recherche, d'enseignement et d'application réalisé par Dorothy Hazelitine Yates dans les années 1940, et le travail de Dorothy Harris a également été reconnu. Vealey (2006), en fournissant une histoire complète de l'évolution de la psychologie du sport et de l'exercice, a également révélé des contributions jusqu'alors ignorées de femmes pionnières dans le domaine. Enfin, Krane et Whaley (2010) et Whaley et Krane (2012) ont mené une étude auprès de huit femmes américaines qui ont grandement influencé le développement du domaine au cours des 30 dernières années : Joan Duda, Deb Fletz, Diane Gill, Penny Mc Cullagh, Carole Oglesby, Tara Scanlan, Maureen Weiss et Jean Williams. Ces femmes partageaient plusieurs points communs – motivées, humbles, compétentes, passionnées par le domaine – et ont contribué à façonner le domaine en encadrant d'innombrables étudiants masculins et féminins, en travaillant sur des recherches pointues et en apportant un leadership bienveillant et compétent (Krane et Whaley, 2010). Ils ont également été confrontés à de nombreux défis dans leurs efforts novateurs,

tels que surmonter la politique du département et le sexisme (Krane et Whaley, 2010). Cependant, leur « compétence discrète » a prévalu, et ces femmes exceptionnelles ont grandement contribué à l'histoire de la psychologie du sport et de l'exercice aux États-Unis. Leurs contributions ne se limitent pas aux États-Unis. Des femmes du monde entier, telles que la russe Natalia Stambulova, l'allemande Dorothea Alfermann et l'Espagnole Gloria Balague, ont fourni un apport important pendant plusieurs décennies. L'une des plus grandes contributrices, Ema Geron de Bulgarie, a publié des livres dans son pays et a joué un rôle majeur dans la formation de la Fédération européenne de psychologie du sport. Elle était la première présidente de l'organisation, de 1969 à 1973.

Une chose est claire : bien qu'elles ne reçoivent pas le crédit qu'elles méritent, les femmes ont participé au développement de la psychologie du sport et de la psychologie de l'exercice et contribuent aujourd'hui à des avancées majeures dans le domaine.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. **Décrire ce qu’est la psychologie du sport et de l’exercice.**

La psychologie du sport et de l’exercice est l’étude scientifique du comportement des personnes engagées dans des activités physiques et sportives et de l’application des connaissances acquises. Les chercheurs dans le domaine ont deux objectifs principaux : (1) comprendre comment les facteurs psychologiques affectent les performances motrices d’une personne (2) comprendre comment la participation à l’activité physique affecte le développement psychologique d’une personne. Malgré une croissance énorme ces dernières années, la psychologie du sport remonte au début des années 1900 ; elle se comprend mieux au regard de six périodes historiques distinctes.

2. **Comprendre ce que font les spécialistes de la psychologie du sport et de l’exercice.**

Les spécialistes contemporains du sport et de l’exercice ont différents rôles, notamment de la recherche, de l’enseignement ou du conseil auprès des athlètes et des sportifs.

3. **Savoir quelle formation est requise pour exercer en tant que psychologue du sport et de l’exercice.**

Tous les spécialistes en psychologie du sport et de l’exercice ne sont pas formés de la même manière. Les psychologues sont formés spécifiquement pour traiter les athlètes et les personnes qui connaissent des troubles émotionnels graves, tels que la toxicomanie ou l’anorexie. Les préparateurs mentaux ou les consultants en performance mentale reçoivent une formation en sciences de l’exercice et du sport et dans des domaines complémentaires ; ils servent « d’entraîneur mental », éduquent les athlètes et les entraîneurs sur les compétences psychologiques et leur développement. Ils ne sont pas formés pour aider les personnes souffrant de troubles émotionnels graves.

4. **Comprendre les principaux développements de l’histoire de la psychologie du sport et de l’exercice.**

La psychologie du sport et de l’exercice a une longue et riche histoire qui remonte à plus de cent

ans. Son histoire se divise en six périodes. La première, celle des tout débuts (1893-1920), est caractérisée par des études isolées. Au cours de la deuxième période (1921-1938), des laboratoires de psychologie du sport et des tests psychologiques se sont tenus dans plusieurs endroits du monde. Aux États-Unis, Coleman Griffith est devenu le premier américain à se spécialiser dans le domaine. La troisième période, la préparation de l'avenir (1939-1965), est caractérisée par le développement scientifique du domaine attribuable aux efforts de Franklin Henry. Pendant la mise en place de la discipline académique (1966-1977), la psychologie du sport et de l'exercice est devenue une composante à part entière de la discipline académique de l'éducation physique. La cinquième période, la science et la pratique multidisciplinaires (1978-1999), se caractérise par une croissance considérable à mesure que le domaine devient plus accepté et respecté par le public. L'intérêt pour les questions appliquées et la croissance et le développement de la psychologie de l'exercice deviennent de plus en plus évidents. La formation dans ce domaine adopte une perspective davantage multidisciplinaire et le domaine se penche sur une variété de problèmes de pratique professionnelle. La dernière période de la psychologie contemporaine du sport et de l'exercice (de 2000 à nos jours) est caractérisée par une croissance continue dans le monde entier, une recherche diversifiée considérable et un intérêt pour les mises en applications et le conseil. La psychologie de l'exercice est florissante.

MOTS-CLÉS

Psychologie du sport et de l’exercice
Psychologues du sport
Préparateurs mentaux et consultants en performance mentale

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Qu’est-ce que la psychologie du sport et de l’exercice et quels sont ses deux objectifs généraux ?
2. Décrivez les principales étapes de chacune des six périodes de l’histoire de la psychologie du sport et de l’exercice. Quelles contributions Coleman Griffith et Franklin Henry ont-ils apporté à la psychologie du sport et de l’exercice ?
3. Décrivez trois rôles de spécialistes en psychologie du sport et de l’exercice.
4. Expliquez la différence entre l’approche clinique et l’approche éducative. Pourquoi cette distinction est-elle importante ?
5. Pourquoi les psychologues sportifs contemporains doivent-ils s’efforcer

d’avoir une vision mondialisée de leur domaine ?

QUESTIONS D’APPROFONDISSEMENT

1. Pourquoi est-il important de comprendre l’histoire de la psychologie du sport et de l’exercice ?
2. En tenant compte de vos objectifs professionnels (par exemple, devenir physiothérapeute, entraîneur, physiologiste spécialisé dans la pratique sportive), identifiez comment le domaine de la psychologie du sport peut affecter ce que vous voulez faire.
3. Pourquoi est-il important pour les psychologues du sport de comprendre les avancées mondiales dans ce domaine ?

Chapitre 02

SCIENCE ET PRATIQUE PROFESSIONNELLE DE LA PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) distinguer les connaissances scientifiques des pratiques professionnelles ;
2) intégrer les connaissances expérientielles et scientifiques ;
3) comparer et analyser les applications pratiques ;
4) décrire les possibilités de carrière et les futures orientations possibles dans le domaine.

Pas une semaine ne semble s'écouler sans qu'une nouvelle étude scientifique indique que la

consommation de certains aliments provoque le cancer, qu'un nouveau régime miraculeux vient d'être découvert, que d'anciens footballeurs américains professionnels ont subi une lésion cérébrale permanente due aux coups répétés reçus tout au long de leur carrière, que l'exercice est un traitement efficace contre la dépression, ou que la pression des parents et des entraîneurs entraîne un stress malsain et l'épuisement professionnel chez des jeunes athlètes. Cependant, alors que certaines de ces découvertes résistent à l'épreuve du temps, d'autres sont contredites à peine un ou deux ans plus tard. Cela se produit parce que les limites de la conception de l'étude scientifique originale n'ont pas été comprises ou que les résultats ont été diffusés avant de pouvoir être reproduits. Des méthodes scientifiques solides et une compréhension de la science sont nécessaires pour interpréter avec précision les forces et les limites des nouvelles recherches. La science peut également être utilisée pour contrer les mythes de l'entraînement ou de la préparation physique auxquels nous adhérons simplement parce que nous avons toujours fait les choses d'une certaine manière ou pour corriger des informations erronées. Par exemple, de nombreux parents disent à leurs enfants qu'ils ne devraient pas nager juste après avoir mangé, mais la recherche a prouvé qu'il n'est pas nécessaire d'attendre. De même, on suppose souvent que les cinq meilleurs joueurs formeront la meilleure équipe de basket-ball, mais comme nous l'apprendrons au chapitre 9 sur la dynamique et la cohésion du groupe et de l'équipe, ce n'est pas le cas. Il est important de prendre des décisions fondées sur de solides connaissances scientifiques et non pas seulement sur des ouï-dire ou par tradition.

Que les résultats scientifiques résistent ou non à l'épreuve du temps ou qu'ils aident à démystifier des croyances de longue date, une chose est claire.

Aujourd’hui, en raison du volume de recherches scientifiques menées, les résultats de la recherche affectent notre vie plus que jamais auparavant, et nous devons donc mieux la comprendre, quelles que soient ses forces et ses limites. En tant que professionnel des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), vous devrez comprendre les fondements scientifiques de votre domaine afin de pouvoir mieux aider les athlètes, les sportifs et les patients que vous accompagnez. Certains d’entre vous voudront peut-être devenir eux-mêmes des spécialistes en psychologie du sport et de l’exercice et découvrir la joie d’appréhender de nouvelles connaissances et de faire avancer la science. Que vous souhaitiez effectuer des recherches ou poursuivre une carrière professionnelle en psychologie du sport et de l’exercice ou dans un autre domaine lié au sport ou à la santé, vous aurez besoin de comprendre les enjeux du sport et de la psychologie de l’activité physique à la fois en tant que science et en tant que profession.

ALLIER SCIENCE ET PRATIQUE

Lire un manuel de psychologie du sport et de l’exercice et travailler de manière professionnelle avec des pratiquants et des athlètes sont deux activités complètement différentes. Pour comprendre la relation entre les deux, vous devez être en mesure d’appliquer les connaissances des manuels scientifiques dans le cadre d’une expérience professionnelle pratique. En effet, l’American Psychological Association souligne l’importance de la pratique fondée sur des preuves (où les praticiens intègrent les meilleures recherches disponibles avec leur propre expertise lorsqu’ils

travaillent sur des cas concrets pour tous les aspects de la psychologie, y compris la psychologie du sport et de l'exercice (Anderson, 2006). Nous vous aiderons à développer les compétences nécessaires pour que vous puissiez mieux utiliser les connaissances en psychologie du sport et de l'exercice sur le terrain.

CONNAISSANCES ISSUES DES SCIENCES

La psychologie du sport et de l'exercice est avant tout une science. Par conséquent, il est important que vous compreniez comment les connaissances issues de la science sont produites et comment elles fonctionnent ; c'est-à-dire qu'il est nécessaire de comprendre la méthode scientifique. La science est dynamique, il s'agit du résultat de ce que font les scientifiques (Kerlinger, 1973). La science n'est pas simplement une accumulation de faits découverts grâce à des observations détaillées, mais plutôt un processus, ou une méthode, d'apprentissage du monde à travers le filtre systématique, contrôlé, empirique et critique des connaissances acquises par l'expérience. Lorsque nous abordons la psychologie d'un point de vue scientifique, les objectifs sont de décrire, d'expliquer, de prédire et de permettre le contrôle du comportement.

Prenons un exemple. La docteure Jennifer Jones, chercheuse en psychologie du sport, veut étudier comment l'éducation au mouvement affecte l'estime de soi des enfants. Elle définit d'abord l'estime de soi et l'éducation au mouvement et détermine les groupes d'âge et les enfants particuliers qu'elle souhaite étudier. Elle explique ensuite pourquoi elle s'attend à ce que l'éducation au mouvement et l'estime de soi soient liées (par exemple, les enfants seraient reconnus et félicités pour l'apprentissage de nouvelles compétences). Ses recherches portent vraiment sur la prédiction et le

contrôle : elle veut montrer que l'utilisation de l'éducation au mouvement dans des conditions similaires affectera systématiquement et de la même manière l'estime de soi des enfants. Pour tester de telles choses, les chercheurs ont développé des principes généraux en matière de recherche scientifique :

- La méthode scientifique dicte une approche systématique de l'étude d'une question. Il s'agit de normaliser les conditions de l'étude ; par exemple, on pourrait évaluer l'estime de soi des enfants dans des conditions identiques avec une mesure soigneusement conçue.
- La méthode scientifique implique le contrôle des conditions. Les variables clés ou les éléments de la recherche (par exemple, l'éducation au mouvement ou les changements d'estime de soi) sont au centre de l'étude et d'autres variables sont contrôlées (par exemple, la même personne qui enseigne) afin qu'elles n'influencent pas la relation principale.
- La méthode scientifique est empirique, ce qui signifie qu'elle est basée sur l'observation. Les preuves objectives doivent étayer les postulats, et ces preuves doivent être ouvertes à une évaluation et à une observation externe.
- La méthode scientifique est critique, ce qui signifie qu'elle implique une évaluation rigoureuse par le chercheur et d'autres scientifiques. Une analyse critique des idées et des travaux permet de garantir la fiabilité des conclusions.

❇ THÉORIE

Le but ultime d’un scientifique est une théorie ou un ensemble de faits interdépendants qui présentent une vue systématique de certains phénomènes afin de décrire, expliquer et prédire des événements. La théorie permet aux scientifiques d’organiser et d’expliquer un grand nombre de faits selon un modèle qui aide les autres à les comprendre. Conformément à la notion de pratique fondée sur des preuves, la théorie et les principes scientifiquement validés devraient également être utilisés pour guider la pratique. Comme l’a souligné le psychologue Kurt Lewin (1951) il y a de nombreuses années « (…) il n’y a rien de plus pratique qu’une bonne théorie. »

Un exemple est la théorie de la facilitation sociale (Zajonc, 1965). Après la première expérience de Norman Trillet auprès d’enfants rembobinant une ligne de pêche (voir le chapitre 1), les psychologues ont étudié comment la présence d’un public affecte la performance, mais leurs résultats manquaient de cohérence. Parfois, les gens réalisent de meilleures performances devant un public et d’autres fois, ce n’est pas le cas. Zajonc a vu une tendance dans les résultats apparemment aléatoires et a formulé une théorie. Il a remarqué que lorsque les gens effectuent des tâches simples ou qu’ils maîtrisent, le fait d’avoir un public a une influence positive sur leur performance. Au contraire, lorsque les gens effectuent des tâches inconnues ou complexes, le fait d’avoir un public nuit à la performance. Dans sa théorie de la facilitation sociale, Zajonc a soutenu qu’un public crée une activation chez l’athlète, ce qui nuit à la performance sur des tâches difficiles qui n’ont pas été apprises (ou correctement apprises) et aide à la performance sur des tâches bien apprises.

POINT CLÉ

Une théorie est un ensemble de faits interdépendants présentant une vue systématique d'un phénomène afin de décrire, expliquer et prédire des événements.

La théorie de Zajonc a permis de mieux comprendre comment la présence du public influence la performance à de nombreux niveaux (par exemple, les étudiants, les professionnels) et dans de nombreuses situations (par exemple, le sport, l'entraînement). Il a regroupé de nombreux exemples qui n'ont pas l'air d'être reliés les uns aux autres en une théorie suffisamment élémentaire pour que les enseignants, les entraîneurs et les formateurs s'en souviennent et l'appliquent dans diverses circonstances.

Bien sûr, toutes les théories ne sont pas utiles de la même façon. Certaines en sont aux premiers stades de développement et d'autres ont déjà passé l'épreuve du temps. Certaines ont une portée limitée, d'autres un large éventail d'applications. Certaines impliquent peu de variables, d'autres font appel à une matrice complexe de variables et de comportements.

※ OBSERVATIONS CONTRE EXPÉRIENCES

Une des méthodes privilégiées par les scientifiques pour construire, soutenir ou réfuter une théorie consiste à mener des études d'observation et des expériences. Dans une étude d'observation un enquêteur observe ou évalue des facteurs sans modifier l'environnement de quelque façon que ce soit. Par exemple, une étude d'observation comparant l'efficacité de la fixation d'objectifs, de l'imagerie mentale et de la réflexion sur l'amélioration des performances sportives pourrait utiliser un questionnaire écrit remis à un échantillon de

coureurs de cross-country du secondaire juste avant une course. Les chercheurs ont pu comparer les techniques utilisées par les vingt coureurs les plus rapides avec celles utilisées par les vingt coureurs les plus lents. Les chercheurs ne changent ni ne manipulent aucun facteur, mais observent plutôt, simplement, si les coureurs plus rapides ont déclaré utiliser des compétences mentales particulières (par exemple, l'imagerie). Les chercheurs ne savaient pas si l'établissement d'objectifs, l'imagerie et le dialogue interne avaient poussé certains coureurs à aller plus vite ou si, inversement, courir plus vite les avait incités à se fixer plus d'objectifs. Les études d'observation ont une capacité limitée à identifier ce que les scientifiques appellent des relations causales (de cause à effet) entre les facteurs.

POINT CLÉ

La détermination des relations causales est le principal avantage de la conduite d'expériences sur la réalisation d'études par observation.

Une expérience diffère d'une étude d'observation en ce que l'investigateur manipule les variables tout en les observant, puis examine comment les changements d'une variable affectent les changements des autres. Les coureurs sont divisés en deux groupes égaux. L'un, appelé le groupe expérimental, est entraîné à se fixer des objectifs et à utiliser l'imagerie et le discours interne positif. L'autre, appelé groupe témoin, n'a pas d'entraînement psychologique. Ainsi, si le groupe expérimental surclasse le groupe témoin (avec d'autres facteurs qui pourraient affecter la relation contrôlée), la

raison ou la cause en serait connue. Une relation causale aura été démontrée.

Toute méthode pour acquérir des connaissances a ses atouts et ses limites. La méthode scientifique n'est pas différente à cet égard. Le principal atout des connaissances issues de la science est qu'elles sont fiables ; autrement dit, la méthodologie est systématique et contrôlée et les résultats scientifiques sont cohérents ou reproductibles. De plus, les scientifiques sont formés pour être aussi objectifs que possible. L'un de leurs objectifs est de collecter des données impartiales – des données ou des faits qui parlent d'eux-mêmes et qui ne sont pas influencés par les sentiments personnels du scientifique.

Du côté négatif, la méthode scientifique est lente et conservatrice car la fiabilité doit être jugée par d'autres. Il faut aussi du temps pour être systématique et contrôlée – plus de temps que n'en possèdent la plupart des professionnels. Une percée scientifique survient généralement après des années de recherche. Pour cette raison, il n'est pas toujours nécessaire que la science influe systématiquement sur la pratique.

Parfois, les connaissances scientifiques sont réductionnistes. En effet, parce qu'il est trop complexe d'étudier simultanément toutes les variables d'une situation, le chercheur peut sélectionner des variables isolées qui sont plus critiques. Cependant, lorsqu'un problème est réduit à des composantes plus petites et délimitées, la compréhension d'ensemble peut être compromise ou diminuée.

Une autre limite de la science est son insistance excessive sur la validité interne. Autrement dit, la science favorise la mesure dans laquelle les résultats d'une enquête peuvent être attribués au traitement utilisé. Une étude est généralement jugée sur la façon dont les scientifiques respectent les règles de la

méthodologie scientifique et sur la façon dont ils ont été systématiques et contrôlés dans la conduite de l'étude. Trop d'importance accordée à la validité interne peut amener les scientifiques à ignorer la validité externe, ou à poser la question de la véritable signification ou utilité de l'étude dans le monde réel. Si une théorie n'a pas de validité externe, sa validité interne n'a pas d'intérêt. Enfin, les connaissances scientifiques ont tendance à être conservatrices.

CONNAISSANCES RELATIVES À LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

La connaissance relative à la pratique professionnelle fait référence à la connaissance acquise par l'expérience. Par exemple, vous passez peut-être beaucoup de temps à aider les pratiquants, les athlètes et les étudiants en éducation physique à améliorer leurs performances et leur bien-être, et au cours de ce processus, vous êtes en train d'acquérir une bonne partie de la compréhension ou des informations pratiques. Les connaissances relatives à la pratique professionnelle proviennent de nombreuses sources, notamment :

- La méthode scientifique ;
- L'observation systématique ;
- L'étude de cas ;
- L'expérience publique partagée ;
- L'introspection (examen de vos pensées ou sentiments) ;
- L'intuition (compréhension immédiate des connaissances en l'absence d'un processus conscient et rationnel).

Bien que les formateurs, les entraîneurs et les préparateurs physiques n'utilisent généralement pas la méthode scientifique, ils ont recours à des activités ou à des principes dérivés de la théorie pour guider leur pratique.

Par exemple, l'entraîneure de volley-ball Theresa Hebert travaille avec une équipe de lycée. Elle développe ses compétences de coaching de différentes manières. Avant le début de la saison, elle réfléchit (en utilisant l'introspection) sur la façon dont elle veut entraîner cette année. Pendant les sélections d'équipe, elle utilise l'observation systématique des nouveaux joueurs lorsqu'ils servent, frappent et se comportent en situation de match. La saison dernière, se souvient-elle, la capitaine de l'équipe – une passeuse connue – a eu du mal, incitant l'entraîneur Hebert à en apprendre le plus possible sur elle pour l'aider davantage cette saison. Pour ce faire, l'entraîneure s'est entretenue avec d'autres joueurs, des enseignants et les parents de la passeuse. En synthèse, l'entraîneure a mené une étude de cas. Quand l'entraîneure principale et ses adjoints comparent leurs notes pour préparer le match contre le prochain adversaire, ils le font devant l'équipe. L'entraîneur Hebert utilise souvent aussi l'intuition – par exemple, elle décide de faire commencer Sarah et non Rhonda, alors que les deux joueuses ont des capacités similaires, simplement parce qu'elle sent que c'est le bon choix à ce moment-là. Bien sûr, ces méthodes ne sont pas toutes aussi fiables les unes que les autres ; cependant, en les combinant, elles conduisent à un coaching efficace. Comme ses joueuses, l'entraîneure Hebert fait parfois des erreurs. Mais ces erreurs ou mauvais calculs deviennent également des sources d'information.

La connaissance issue de la pratique professionnelle est un apprentissage par essais et erreurs. Que vous deveniez physiothérapeute (le terme consacré étant «

kinésithérapeute » en France, NDLR), un entraîneur, un enseignant, un instructeur ou un préparateur physique, vous utiliserez vos connaissances pour développer des stratégies et ensuite évaluer leur efficacité. Avec l'expérience, un professionnel des sciences de l'exercice et du sport devient plus performant et plus compétent du point de vue pratique.

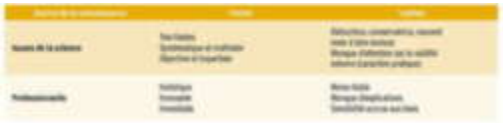
La connaissance issue de la pratique professionnelle présente des points forts mais aussi des limites. Ces connaissances pratiques sont généralement plus holistiques que les connaissances d'origine scientifique, reflétant l'interaction complexe de nombreux facteurs – psychologiques, physiques, techniques, stratégiques et sociaux. Et contrairement à la science, la connaissance issue de la pratique professionnelle a tendance à absorber des pratiques nouvelles ou innovantes. Les entraîneurs, les enseignants, les instructeurs et les formateurs aiment utiliser de nouvelles techniques. Un autre avantage est que les professionnels peuvent utiliser les théories pratiques immédiatement car ils n'ont pas à attendre que les théories soient scientifiquement vérifiées.

D'un point de vue plus négatif, la pratique professionnelle peut produire des explications moins nombreuses et moins précises que celles issues de la science. La pratique professionnelle est plus affectée par les biais que la science et est donc moins objective. Les connaissances pratiques ont tendance à être moins fiables et définitives que les connaissances scientifiquement fondées. Souvent, un enseignant sait qu'une méthode fonctionne mais ne sait pas pourquoi. Cela peut être un problème si l'enseignant souhaite utiliser la méthode dans une nouvelle situation ou l'adapter pour aider un élève en particulier.

Le **tableau 2.1** résume les forces et les limites des connaissances issues de la science et de celles issues

de la pratique professionnelle.

Tableau 2.1 Forces et limites des connaissances dérivées de la science et de celles issues de la pratique professionnelle.



INTÉGRATION DES CONNAISSANCES SUR LA PRATIQUE SCIENTIFIQUE ET PROFESSIONNELLE

L’écart que vous pouvez ressentir entre la lecture d’un manuel et la poursuite d’activités professionnelles fait partie d’une division plus large entre les connaissances scientifiques et professionnelles. Pourtant, combler cet écart est primordial car la combinaison de ces deux types de connaissances est ce qui rend la pratique appliquée efficace.

Plusieurs causes expliquent cet écart (Gowan, Botterill et Blimkie, 1979 ; Gould, 2016). Jusqu’à récemment, il existait peu d’occasions de transférer les résultats de la recherche à des professionnels travaillant dans le domaine : éducateurs physiques, entraîneurs, chefs d’exercice, athlètes, instructeurs et entraîneurs. Deuxièmement, certains psychologues du sport étaient trop optimistes quant à l’utilisation de la recherche pour révolutionner la pratique de l’enseignement du sport et des habiletés d’activité physique. Bien que la recherche fondamentale en laboratoire ait été menée dans les années 1960 et 1970, peu de lien a été établi avec les situations réelles sur le terrain (validité externe). Les scientifiques ont discuté de cette question et ont identifié des modèles pour les aider à mieux réfléchir à

la façon dont leurs recherches peuvent faire une plus grande différence. Par exemple, Glosgow, Vogt et Boles (1999) ont développé le modèle RE-AIM qui décrit cinq facteurs qui interagissent pour affecter le transfert de connaissances (**figure 2.1**) :

- **Atteindre (Reach)** – qui est visé par le programme, la mesure dans laquelle le programme atteint le public cible ;
- **Efficacité (Efficacy)** – résultats positifs et négatifs du programme ;
- **Adhésion (Adoption)** – qui utilise réellement le programme complet ;
- **Mise en œuvre (Implementation)** – évaluation de la réalisation du programme comme spécifié ;
- **Maintien (Maintenance)** – réalisation du programme dans le temps.

Les chercheurs sont incités à mesurer les effets de leurs études par rapport à ces cinq facteurs.

Combler le fossé entre la recherche et la pratique n'est pas de la seule responsabilité des chercheurs. Les praticiens, eux aussi, doivent faire un effort actif.

❊ ADOPTER UNE APPROCHE ACTIVE DE LA PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE

Pour utiliser efficacement la psychologie du sport et de l'exercice sur le terrain, il faut développer activement les connaissances. Le praticien doit mélanger les connaissances scientifiques du sport et de la psychologie de l'exercice avec celles issues de la pratique professionnelle. Lire un livre comme celui-ci, suivre un cours de psychologie du sport et de l'exercice

ou travailler (en tant qu’enseignant, entraîneur ou instructeur) ne suffit tout simplement pas. Vous devez intégrer activement les connaissances scientifiques à vos expériences professionnelles et les tempérer avec vos propres idées et intuitions.

Adopter une approche active signifie appliquer les principes scientifiques identifiés dans les chapitres suivants de ce livre à vos environnements de pratique. Reliez ces principes à vos propres expériences d’athlète, d’entraîneur et d’étudiant en sciences du sport (STAPS). En résumé, utilisez le gymnase, la piscine ou le terrain de sport comme une mini-situation expérimentale dans laquelle vous testez votre sport et exercez vos réflexions en matière de psychologie et votre compréhension des principes. Évaluez l’efficacité de ces idées et les situations dans lesquelles elles semblent fonctionner le mieux. Modifiez-les et mettez-les à jour en cas de besoin en vous tenant au courant des dernières découvertes scientifiques en psychologie du sport et de l’exercice.

Cependant, en utilisant cette approche active, vous devez avoir des attentes réalistes quant aux résultats de la recherche en matière de psychologie du sport et de l’exercice. La plupart des résultats de recherche sont jugés significatifs en fonction de la probabilité. Par conséquent, ces résultats ne seront pas vérifiés dans 100 % des cas. Ils devraient cependant être justes ou expliquer avec précision le comportement la majorité du temps. Lorsqu’ils ne semblent pas prédire correctement le comportement, analysez la situation pour identifier les explications possibles pour lesquelles le principe fonctionne ou ne fonctionne pas et, si les résultats sont théoriquement fondés, considérez les éléments clés de la théorie qui fonde les prédictions originales. Voyez si vous devez considérer les facteurs personnels ou situationnels comme prépondérants dans votre travail ou votre environnement de pratique.

※ RECONNAÎTRE LA PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE COMME UN ART

La psychologie est une science sociale. Elle est différente de la physique : alors que les objets inanimés ne changent pas beaucoup au fil du temps, ce n'est pas le cas des êtres humains. Les humains impliqués dans le sport et l'exercice physique pensent et manipulent également leur environnement, ce qui rend le comportement plus difficile (mais pas impossible) à prévoir. « Doc » Counsliman (Kimiecik et Gould, 1987), légendaire entraîneur olympique de natation et partisan d'une approche scientifique de l'entraînement, résume le mieux la nécessité de l'individualisation en rappelant que si les entraîneurs coachent en utilisant des principes généraux (la science de l'entraînement), l'art du coaching est la capacité à reconnaître quand et dans quelles situations individualiser ces principes généraux. Ce même principe directeur (de la science à la pratique) s'applique en psychologie du sport et de l'exercice. Fait intéressant, certains chercheurs (Brown, Gould et Foster, 2005) ont commencé à étudier l'intelligence contextuelle (la capacité des individus à comprendre et à décoder les contextes dans lesquels ils travaillent) et son développement, ce qui a des implications pour mieux comprendre comment nous pouvons acquérir l'art de la pratique professionnelle.

POINT CLÉ

La science du coaching se concentre sur l'utilisation de principes généraux. L'art du coaching consiste à reconnaître quand et comment individualiser ces principes généraux.

CHOISIR PARMI DE NOMBREUSES ORIENTATIONS EN PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE

Certains entraîneurs croient que les équipes gagnent des matches grâce à une défense exceptionnelle, d'autres entraîneurs pensent que cela dépend d'un système offensif ouvert, et d'autres encore croient que les victoires découlent d'un plan de match structuré et contrôlé. Comme les entraîneurs, les psychologues du sport diffèrent dans leur façon d'évaluer la réussite de leurs interventions. Les psychologues contemporains du sport et de l'exercice peuvent choisir parmi de nombreuses orientations sur le terrain, trois des plus répandues étant les approches psychophysiologiques, socio-psychologiques et cognitivo-comportementales.

ORIENTATION PSYCHOPHYSIOLOGIQUE

Les spécialistes ayant une orientation psychophysiologique croient que la meilleure façon d'étudier le comportement pendant le sport et l'exercice est d'examiner les processus physiologiques du cerveau et leurs influences sur l'activité physique.

Ces chercheurs évaluent généralement la fréquence cardiaque, l'activité des ondes cérébrales et les potentiels d'action musculaire, déterminant les relations entre ces mesures psychophysiologiques et le comportement sportif et l'exercice. Par exemple, dans une étude classique, des techniques de feedback biologique ont été utilisées pour entraîner des tireurs d'élite à tirer entre les battements du cœur pour améliorer la précision (Landers, 1985). Un certain nombre de chercheurs examinent les effets de l'activité physique, en particulier de l'exercice aérobie, sur le fonctionnement du cerveau à l'aide d'électroencéphalogrammes et de mesures de neuro-imagerie (Hillman, Erickson et Kramer, 2008). Les résultats sont intéressants car ils montrent que l'activité physique a un certain nombre d'effets positifs sur le fonctionnement du cerveau. De plus, avec l'avènement de la technologie mobile, un domaine des neurosciences du sport émerge qui examine les liens entre le cerveau et le comportement, tels que les différences d'activité des ondes cérébrales entre les sportifs experts et les débutants, les modèles d'ondes cérébrales associés aux routines des athlètes dans des sports comme le golf, et l'efficacité du neuro-feedback sur la performance athlétique (Park, Fairweather et Donaldson, 2015).

POINT CLÉ

Les chercheurs spécialistes de la psychophysiologie étudient le comportement à travers les processus psychophysiologiques sous-jacents qui se produisent dans le cerveau.

ORIENTATION SOCIALE ET PSYCHOLOGIQUE

En utilisant une orientation socio-psychologique, les chercheurs et les praticiens de la psychologie du sport et de l'exercice supposent que le comportement est déterminé par une interaction complexe entre l'environnement (en particulier l'environnement social) et les caractéristiques individuelles de l'athlète ou du pratiquant. Ceux qui adoptent l'approche socio-psychologique examinent souvent comment l'environnement social d'une personne influence son comportement et comment le comportement influence l'environnement socio-psychologique.

Par exemple, les chercheurs ayant une orientation socio-psychologique pourraient examiner comment le style et les stratégies d'un leader favorisent la cohésion du groupe et influencent la participation à un programme d'activités physiques (Carron et Spink, 1993).

POINT CLÉ

Les spécialistes ayant une orientation socio-psychologique se concentrent sur la façon dont le comportement est déterminé par

une interaction complexe entre l'environnement et ses caractéristiques individuelles.

ORIENTATION COGNITIVE ET COMPORTEMENTALE

Les psychologues et les préparateurs mentaux (ou consultants en performance mentale) qui adoptent une orientation cognitivo-comportementale mettent l'accent sur les pensées et les comportements de l'athlète durant l'activité physique et considèrent que la pensée est centrale dans la détermination du comportement. Les psychologues cognitivo-comportementaux peuvent, par exemple, développer des mesures d'autoévaluation pour évaluer la confiance en soi, l'anxiété, les orientations des objectifs, l'imagerie et la motivation intrinsèque. Les psychologues observent alors comment ces évaluations sont liées aux changements de comportement d'un athlète ou d'un pratiquant. Par exemple, des groupes de joueurs de tennis juniors qui étaient plus ou moins épuisés ont été interrogés à l'aide d'une batterie d'évaluations psychologiques. Il a été constaté que les joueurs de tennis victimes de burn-out n'étaient plus aussi motivés que les joueurs non épuisés. Ils ont également déclaré avoir pris plus de distance avec l'activité, avoir des personnalités à tendance plus perfectionniste et utiliser différentes stratégies pour faire face au stress (Gould, Tuffey, Udry et Loehr, 1996). Ainsi, les relations entre les pensées et les comportements des athlètes et le niveau d'épuisement professionnel des athlètes ont été examinées.

COMPRENDRE LES TENDANCES ACTUELLES ET FUTURES

Maintenant que vous avez pris connaissance du fondement scientifique et des orientations de la pratique professionnelle de la psychologie du sport et de l'exercice, vous devez comprendre les tendances actuelles et futurs déterminants dans ce domaine. En voici une brève présentation.

❊ CONSEIL ET OPPORTUNITÉS DE SERVICE

Les opportunités pour faire du conseil et proposer des prestations de service sont plus nombreuses que jamais ; de plus en plus de psychologues aident les athlètes et les entraîneurs à atteindre leurs objectifs. La psychologie de l'exercice a créé de nouvelles opportunités de services pour aider les gens à profiter des bienfaits de l'exercice. Pour ces raisons, la psychologie appliquée du sport et de l'exercice continuera de croître dans les années à venir (Murphy, 2005). En outre, tandis que la psychologie du sport reste considérée comme fondamentale, la psychologie de la performance – dans laquelle les principes de la psychologie du sport sont appliqués à d'autres domaines de haute performance tels que le business, les arts du spectacle, la médecine et l'armée – suscite désormais un véritable intérêt.

❊ CONSEIL ET FORMATION CLINIQUE

Aujourd'hui, la formation des psychologues du sport met fortement l'accent sur le conseil et la formation clinique (Peterson, Brown, Mc Cann et Murphy, 2012). Les personnes qui voudront jouer un rôle prépondérant dans le sport et l'exercice devront non seulement maîtriser les sciences des activités physiques et sportives mais

aussi le conseil et la psychologie clinique. Pour répondre à ce besoin, des programmes d'études supérieures ont été développés en conseil et en psychologie clinique, avec un accent porté sur la psychologie du sport et de l'exercice.

❇ QUESTIONS D'ÉTHIQUE ET DE COMPÉTENCE

Alors que le conseil en sciences et techniques des activités physiques et sportives prend une importance grandissante, des problèmes d'éthique et de compétence apparaissent (Murphy, 1995 ; Silva, 2001). Par exemple, des personnes non qualifiées, à l'éthique douteuse, peuvent s'autoproclamer psychologues du sport et trop promettre aux entraîneurs, aux athlètes et aux professionnels de l'exercice. Autrement dit, une personne sans formation dans ce domaine pourrait prétendre être un psychologue du sport et promettre que l'achat de son application d'imagerie mentale permettra à un joueur de passer d'un taux de réussite de 20 % à 80 % au lancer-franc. En réponse à ce problème, l'AASP a développé un programme de certification pour les consultants en psychologie du sport et de l'exercice, et en 2006, l'APA a reconnu la psychologie du sport comme une compétence à part entière de la psychologie. Des normes éthiques pour les spécialistes de la psychologie du sport ont également été élaborées (voir « Normes éthiques pour les psychologues du sport et de l'exercice »). Les leaders en éducation physique, en sport et en exercice devraient devenir des consommateurs avertis capables de faire la distinction entre les informations légitimes et utiles et les modes ou les gadgets. Ils doivent également connaître les normes éthiques dans le domaine.

À noter que le même type de certification existe en France (délivrée par la SFPS), mais aussi au Canada

(délivrée par la CSPA-ACPS).

NORMES ÉTHIQUES CONCERNANT LES PSYCHOLOGUES DU SPORT ET DE L'EXERCICE

Des organisations de psychologie du sport comme l'Association for Applied Sport Psychology, la Société canadienne d'apprentissage psychomoteur et de psychologie du sport et la Société Française de Psychologie du Sport ont élaboré des directives éthiques. Ces lignes directrices sont fondées sur les normes éthiques plus générales de l'American Psychological Association (2002), et se fondent sur la philosophie générale selon laquelle les consultants en psychologie du sport devraient respecter la dignité et la valeur des individus et défendre la préservation et la protection des droits humains fondamentaux. L'essence de cette philosophie est que le bien-être de l'athlète ou du pratiquant doit être préservé avant tout.
Les directives éthiques de l'AASP concernent six domaines (principes généraux) :

COMPÉTENCE

Les psychologues du sport s’efforcent de maintenir les normes de compétence les plus élevées dans leur travail et de reconnaître les limites de leur expertise. Par exemple, si un psychologue du sport n’a que peu de connaissances en matière de cohésion d’équipe et de dynamique de groupe, il serait contraire à l’éthique de faire croire aux autres qu’il possède ces connaissances ou de travailler avec une équipe.

INTÉGRITÉ

Les psychologues du sport et de l’exercice font preuve d’une grande intégrité dans les domaines des sciences, de l’enseignement et du conseil, ne font pas de publicité mensongère et clarifient leurs rôles avec les équipes et les organisations (par exemple, informent les athlètes qu’ils seront impliqués dans la sélection des équipes).

RESPONSABILITÉ PROFESSIONNELLE ET SCIENTIFIQUE

Les psychologues du sport et de l’exercice privilégient toujours l’intérêt de leurs clients avant tout. Par exemple, il serait contraire à l’éthique d’étudier l’agressivité dans le sport en chargeant délibérément un groupe de sujets d’engager le conflit avec l’équipe adverse (même si l’on peut en tirer beaucoup de leçons). Ceux qui mènent des recherches sont également chargés de protéger le public des professionnels qui ne respecteraient pas

un minimum d’éthique. Si un psychologue du sport voit un autre professionnel faire de fausses déclarations (par exemple, assurer qu’une personne peut manger tout ce qu’il veut et réduire sa masse grasse en utilisant l’imagerie), le psychologue du sport est éthiquement tenu de signaler cette désinformation et de confronter professionnellement le contrevenant ou de le signaler à une organisation professionnelle.

RESPECT DES DROITS ET DE LA DIGNITÉ DES PERSONNES

Les psychologues du sport respectent les droits fondamentaux (par exemple, la vie privée et la confidentialité) des personnes avec lesquelles ils travaillent. Ils ne communiquent pas publiquement le nom des personnes qu’ils conseillent à moins d’en avoir la permission. Ils ne font preuve d’aucun a priori concernant l’origine, le sexe et le statut socio-économique.

SOUCI DU BIEN-ÊTRE D’AUTRUI

Les psychologues du sport cherchent à contribuer au bien-être de ceux avec qui ils travaillent. Par conséquent, le bien-être psychologique et physique d’un athlète passe toujours avant la victoire.

RESPONSABILITÉ SOCIALE

Les psychologues du sport et de l'exercice contribuent au savoir et au bien-être humain tout en protégeant toujours les intérêts des participants. Un psychologue de l'exercice, par exemple, n'offrirait pas un programme d'exercice conçu pour réduire la dépression à un groupe de participants expérimentaux sans mettre le même programme à la disposition des sujets du groupe témoin à la fin de l'expérience. Offrir le traitement uniquement au groupe expérimental ne serait pas socialement responsable et, en fait, serait contraire à l'éthique.

※ SPÉCIALISATION

Des spécialisations et de nouvelles sous-spécialités se développent. Les connaissances en psychologie du sport se sont considérablement développées. Les psychologues du sport d'aujourd'hui ne peuvent pas être des experts dans tous les domaines que vous découvrirez dans cet ouvrage. Cela a conduit à la séparation de la psychologie du sport telle que définie ici et de l'apprentissage ou du contrôle moteur (l'acquisition et le contrôle des mouvements qualifiés à la suite de la pratique) en tant que domaines scientifiques dissociés. La psychologie de l'exercice est le domaine dont la croissance est la plus visible. Cependant, d'autres nouvelles spécialisations suscitent un intérêt considérable en incluant le développement des compétences de vie des jeunes par le sport (voir le chapitre 12) et la psychologie de l'excellence et de la performance (mise en application des principes d'optimisation de la performance issus de la psychologie du sport à d'autres champs tels que la musique, les arts

et les affaires [voir Hays, 2009]). Nous pensons que cette tendance à la spécialisation se poursuivra.

❊ TENSION ENTRE LA PSYCHOLOGIE DU SPORT UNIVERSITAIRE ET APPLIQUÉE

Aux États-Unis, une tension continue d'exister entre les enseignants-chercheurs des universités et les praticiens. Ce manuel est fondé sur la philosophie selon laquelle la psychologie du sport se développera mieux en mettant autant l'accent sur la recherche que sur la pratique professionnelle. Cependant, il existe une certaine tension entre les chercheurs universitaires et les praticiens, chaque groupe estimant que les activités de l'autre sont moins cruciales pour le développement du domaine. Bien qu'une telle tension ne soit certainement pas souhaitable, elle n'est pas unique. Un désaccord similaire existe plus largement en psychologie, ce qui contraint tous les acteurs de la psychologie du sport (chercheurs et praticiens) à continuer d'œuvrer pour surmonter cette conception peu constructive.

Les méthodes de recherche qualitative sont désormais reconnues. Bien qu'une grande partie de la recherche soit toujours quantitative, de nombreux chercheurs utilisent désormais des méthodes qualitatives (non numériques), qui impliquent la collecte de données via l'observation ou des entretiens. Au lieu d'analyser statistiquement les nombres ou les données, les chercheurs analysent les mots et les histoires des sujets ou la narration pour les tendances et les modèles. Cela a été un sain développement pour le domaine.

❊ DES POSTES À TEMPS PLEIN PEU NOMBREUX POUR LES PSYCHOLOGUES APPLIQUÉS DU SPORT

Aux USA, les possibilités de travail des psychologues appliqués du sport (les psychologues et les préparateurs mentaux ou consultants en performance mentale) sont plus nombreuses que jamais, mais pour autant, il existe

peu de postes à temps plein. En outre, cette profession exige une formation supérieure pour obtenir une qualification en psychologie du sport.

Aussi, il ne faut pas s'attendre à accéder rapidement à des postes de consultant à temps plein avec des équipes et des athlètes de haut niveau en sortie d'université, sur la seule base d'un diplôme en psychologie du sport.

※ RECONNAISSANCE EN TANT QUE SCIENCE DU SPORT VALORISÉE

La psychologie du sport et de l'exercice est devenue une science du sport dont l'utilité considérable reçoit une attention et une reconnaissance accrues dans le monde entier. De nombreuses universités proposent désormais des cours de psychologie du sport et des activités physiques, et certains programmes d'études supérieures comprennent cinq ou six cours différents. La recherche et les ressources professionnelles sont de plus en plus accessibles. Grâce à ces informations à jour, les professionnels de l'activité physique feront de grands progrès vers l'atteinte de leurs divers objectifs.

※ LA PSYCHOLOGIE POSITIVE

Un certain nombre de leaders dans le domaine général de la psychologie ont adopté la psychologie positive (par exemple, Seligman et Csikszentmihalyi, 2002). Ce courant souligne la nécessité pour les psychologues de se concentrer davantage sur le développement de caractéristiques positives tels que l'optimisme, l'espoir et le bonheur chez les individus, au lieu de focaliser la majorité de l'attention sur les déficits des personnes (par exemple, la dépression). Les psychologues du sport et de l'exercice utilisent l'approche positive depuis un certain temps, ce qui a ouvert de nouvelles opportunités. Par exemple, d'éminents psychologues du sport tels que Graham Jones, Jim Loehr, Austin Swain,

Shane Murphy et Steve Bull ont transféré ce qu'ils ont appris dans le sport au monde des affaires, en apprenant aux hommes d'affaires comment améliorer leurs compétences psychologiques et leur performance au travail. De même, la psychologue du sport Kate Hays (Hays, 2002, 2009) a aidé des artistes de haut niveau tels que des danseurs et des musiciens à développer les compétences psychologiques nécessaires à la production d'une performance de haut niveau.

❊ MONDIALISATION DE LA PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE

L'importance de prendre en compte la mondialisation de la psychologie du sport et de l'exercice est primordiale pour les étudiants d'aujourd'hui et le sera de plus en plus dans les années à venir. De nouvelles connaissances et de meilleures pratiques se développent rapidement dans une multitude de pays européens, asiatiques et sud-américains. L'examen de la psychologie du sport à travers les cultures nous permet de comprendre quels principes se généralisent à travers les cultures et lesquels sont culturellement liés. Pour comprendre la psychologie contemporaine du sport et de l'exercice, une perspective mondialisée est essentielle et ne fera que gagner en importance.

❊ RECHERCHE MULTIDISCIPLINAIRE

La recherche multidisciplinaire augmente. De plus en plus de psychologues du sport et de l'exercice travaillent avec des experts d'autres sous-disciplines de STAPS (par exemple, physiologie de l'exercice et biomécanique) et avec des personnes issues d'autres disciplines (par exemple, l'ingénierie, le travail social et les soins infirmiers) pour étudier les grands problèmes auxquels la société est confrontée, tels que surmonter l'obésité, les épidémies ou favoriser un développement harmonieux des jeunes. Les chercheurs découvrent que

les problèmes du monde réel ont de multiples causes et qu'aucun domaine ne peut à lui seul les résoudre.

❊ PROGRÈS DE LA TECHNOLOGIE

Alors que la technologie se développe à un rythme effréné et change tous les aspects de nos vies, les psychologues du sport apprennent à utiliser ces technologies pour faciliter leur travail. Cela peut impliquer l'utilisation de la réalité virtuelle pour entraîner des artistes, l'utilisation de la neuro-imagerie pour éclaircir les mystères du cerveau et l'influence de l'exercice sur celui-ci, l'utilisation de jeux informatiques pour améliorer l'activité physique ou la consultation en ligne.

❊ DIVERSITÉ CULTURELLE

Alors que notre monde devient de plus en plus resserré et connecté, l'accent est mis dans la psychologie sportive contemporaine sur l'étude de la diversité culturelle et l'examen de la similitude entre des groupes tels que les hommes et les femmes, les baby-boomers et la génération Z, ou en quoi les différentes cultures ethniques sont à la fois similaires et uniques. Comme vous le lirez au chapitre 8, l'accent est davantage porté sur l'amélioration de la compréhension, la facilitation de l'inclusion et l'adhésion à la diversité.

❊ PROFESSIONNALISATION

La psychologie appliquée du sport se professionnalise au fur et à mesure (Watson et Portenga, 2014). Les normes de certification augmentent. Par exemple, en plus des cours et des heures supervisées, les consultants certifiés AASP doivent passer un examen écrit rigoureux fondé sur une analyse des activités des consultants en psychologie du sport. Les universitaires commencent également à étudier le développement

professionnel comme une formation fondée sur les compétences (par exemple, Fletcher et Maher, 2013) et la façon dont les psychologues du sport apprennent à émettre des jugements et des décisions professionnelles (par exemple, Martindale et Collins, 2013).

PSYCHOLOGIE DU SPORT – LIEN AVEC LE MONDE DE L'ENTREPRISE

Depuis plusieurs décennies, un nombre croissant de spécialistes de la psychologie du sport transfèrent ce qu'ils ont appris dans le sport au monde des affaires. En voici plusieurs exemples :

- Le célèbre psychologue du sport Jim Loehr a été l’un des premiers à établir un parallèle entre les cadres supérieurs et les athlètes de classe mondiale (Loehr et Schwartz, 2001). Il a enseigné à certains des cadres supérieurs américains à être plus efficaces en devenant des athlètes d’entreprise qui atteignent des états de performance idéaux en apprenant à mieux développer et gérer leurs capacités physiques, émotionnelles, mentales et spirituelles.
- Le Lane4 Management Group est un groupe de conseil mondial créé par le psychologue spécialiste du sport Graham Jones et le champion olympique de natation Adrian Moorhouse. En utilisant les leçons apprises dans le sport de haut niveau, les associés de Lane4 aident les grandes entreprises, les équipes commerciales et les cadres à atteindre et à maintenir des performances élevées grâce à des ateliers interactifs, des événements favorisant la cohésion d’équipe, des évaluations de la performance des organisations et du coaching de cadres supérieurs. Les sujets que les associés de Lane4 abordent souvent incluent le développement du leadership, la gestion du stress, la confiance, la concentration, le team-building, l’amélioration des performances de l’équipe, le travail d’équipe, la résistance mentale et le coaching et le conseil de cadres exécutifs en face-à-face (Jones, 2002 ; Jones et Morehouse, 2007).

- Ievleva et Terry (2008) ont expliqué comment les stratégies de psychologie du sport axées sur l'amélioration de l'engagement, la préparation mentale, l'utilisation d'images positives, l'augmentation de la confiance et le contrôle de la distraction peuvent être utilisées dans le coaching d'entreprise.

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Définissez ce qu'est la science et expliquez quatre de ses principaux objectifs.
2. Qu'est-ce qu'une théorie et pourquoi les théories sont-elles importantes en psychologie du sport et de l'exercice ?
3. Identifier les forces et les limites des connaissances issues de la science et celles issues de la pratique professionnelle. Comment se développe chacun de ces éléments ?
4. Décrivez l'écart entre la recherche et la pratique, pourquoi il existe et comment il peut être comblé.
5. Pourquoi existe-t-il un besoin actuel de certification en psychologie du sport et de l'exercice ?

6. Identifiez et décrivez brièvement les six grands principes éthiques de la psychologie du sport et de l'exercice.
7. Pourquoi les acteurs de la psychologie du sport doivent-ils adopter une perspective mondialisée ?

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Décrivez l'approche active de l'utilisation de la psychologie du sport et de l'exercice.
2. Vous souhaitez savoir comment la confiance en soi est liée à la récupération après une blessure sportive ? Concevez à la fois une étude et une expérience pour appréhender ce sujet.
3. Pensez à la carrière que vous aimeriez poursuivre (par exemple psychologie du sport et de l'exercice, entraînement, préparateur physique, journalisme sportif). Décrivez comment les connaissances et la pratique de la psychologie du sport peuvent vous servir dans cette carrière.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. **Distinguer les connaissances issues de la pratique scientifique et professionnelle.**

La psychologie du sport et de l’exercice est avant tout une science. Pour cette raison, vous devez comprendre le processus scientifique de base et comment les connaissances scientifiques sont développées. Cependant, les connaissances scientifiques seules ne suffisent pas à guider la pratique professionnelle. Vous devez également comprendre comment les connaissances relatives à la pratique professionnelle se développent.

2. **Intégrer les connaissances expérientielles et scientifiques.**

Les connaissances scientifiques doivent être intégrées aux connaissances acquises dans la pratique professionnelle. L’intégration des connaissances scientifiques et de la pratique professionnelle vous sera grandement bénéfique

lorsque vous travaillerez avec des athlètes sur le terrain et avec des pratiquants d'activités physiques.

3. **Comparer et opposer les différentes orientations de cette spécialité.**

Plusieurs approches peuvent être adoptées en matière de psychologie du sport et de l'exercice, notamment les orientations psychophysiologiques, socio-psychologiques et cognitivo-comportementales.

Les chercheurs spécialistes de la psychophysiologie du sport étudient les processus physiologiques du cerveau et leur influence sur l'activité physique. Les psychologues qui adoptent l'approche socio-psychologique se concentrent sur la façon dont les interactions complexes entre l'environnement social et les caractéristiques personnelles de l'athlète ou du pratiquant influencent le comportement. Les psychologues qui utilisent l'approche cognitivo-comportementale examinent comment les pensées d'une personne déterminent le comportement.

4. **Décrire les opportunités de carrière et les orientations futures de cette spécialité.**

Bien que les possibilités de carrière soient aujourd'hui plus que jamais importantes, seul un nombre limité de postes de consultants à temps plein sont disponibles. La psychologie du sport et de l'exercice est florissante et a beaucoup à offrir à ceux qui souhaitent travailler dans le milieu du sport et de l'activité physique. Les tendances fortes portent sur l'enseignement des habiletés mentales et les travaux appliqués, sur le conseil et la formation clinique pour les psychologues du sport, sur l'importance d'accorder une place accrue à l'éthique et aux compétences, sur la nécessité d'accroître les spécialisations, sur l'existence d'une certaine tension entre les praticiens et les chercheurs et, sur la nécessité d'évoluer vers une recherche plus qualitative et d'adopter une perspective plus mondiale.

MOTS-CLÉS

Approche systématique
Connaissance de la pratique professionnelle
Contrôle
Critique
Données impartiales
Empirique
Étude de cas
Étude de la théorie de la facilitation sociale
Expérience
Expérience publique partagée
Groupe de contrôle
Groupe expérimental
Introspection
Intuition
Méthode scientifique
Modèle RE-AIM
Observation systémaque
Orientation cognitivo-comportementale
Orientation psychophysiologique
Orientation socio-psychologique
Réductionniste
Théorie
Validité externe
Validité interne

Partie II

IDENTIFIER LES PRATIQUANTS

CETTE PARTIE INCLUT LES CHAPITRES SUIVANTS

CHAPITRE 03 – PERSONNALITÉ ET SPORT
CHAPITRE 04 – MOTIVATION
CHAPITRE 05 – ÉVEIL, STRESS ET SANTÉ

COMMENT LES CARACTÉRISTIQUES PSYCHOLOGIQUES D'UNE PERSONNE INFLUENCENT-ELLES SON COMPORTEMENT EN CONTEXTE DE PRATIQUE D'UNE ACTIVITÉ PHYSIQUE OU SPORTIVE?

Les athlètes qui réussissent se distinguent-ils par certaines caractéristiques clés de leur personnalité ? Qu'est-ce qui motive les individus à prendre part à une activité physique ? Pourquoi certaines personnes sont-elles motivées à réussir en compétition, alors que d'autres redoutent la simple pensée de la concurrence ? Comment peut-on se préparer pour produire une performance optimale sans s'entraîner mentalement ?

Voici quelques-unes des questions importantes auxquelles nous répondrons au cours de notre cheminement dans la compréhension de la psychologie du sport et de l'exercice. Cette partie du livre se concentre sur les facteurs individuels – caractéristiques de la personnalité, orientations individuelles et émotions – qui influencent le fonctionnement optimal des

individus et leur développement psychologique dans le sport, l'éducation physique et leur routine d'exercice. Il est important que les formateurs comprennent ces facteurs, car ils peuvent expliquer et influencer fortement le comportement des pratiquants, des athlètes, des enseignants et des entraîneurs.

La compréhension de la personnalité, abordée au chapitre 3, est importante car pour travailler efficacement avec les étudiants, les athlètes, les patients et les pratiquants, vous devez savoir ce qui les motive en tant qu'individus. Les informations contenues dans ce chapitre vous aideront à mieux comprendre les caractéristiques psychologiques de ceux avec qui vous travaillerez.

Le chapitre 4 présente les différentes théories de la motivation. Un modèle interactionniste de la motivation (interaction individu x environnement) est utilisé pour vous aider à comprendre la motivation dans divers contextes d'activité physique ou sportive (bien que cette partie se concentre principalement sur les pratiquants, la partie suivante se concentre sur l'environnement). La motivation à réussir, les orientations motivationnelles et les attributions causales sont également abordées, ainsi que les facteurs situationnels du climat motivationnel.

Les informations contenues dans ce chapitre vous aideront à comprendre pourquoi certaines personnes sont des fonceurs, alors que d'autres semblent manquer de motivation. Vous apprendrez comment les facteurs situationnels influencent la motivation des pratiquants. Plus important encore, des stratégies d'intervention efficaces pour améliorer le niveau de motivation d'une personne seront présentées.

Le chapitre 5 examine l'activation et l'anxiété. Ici, vous apprendrez à définir et à identifier les différentes formes d'anxiété ainsi que les processus de stress. De plus, nous évoquerons les raisons pour lesquelles les étudiants et les athlètes ressentent du stress et comment l'anxiété et l'activation influencent leurs performances – pourquoi les athlètes arrivent plus ou moins à se motiver pour des matches importants. Vous apprendrez également à identifier les principales sources de stress qui affectent les pratiquants lors de la pratique sportive.

Chapitre 03

PERSONNALITÉ ET SPORT

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) décrire ce qui constitue la personnalité et comprendre pourquoi elle est importante ;
2) discuter des principales approches pour comprendre la personnalité ;
3) identifier comment la personnalité peut être mesurée ;
4) choisir les tests de personnalité et les recherches en fonction de leur caractère pratique et de leur validité ;
5) comprendre la relation entre la personnalité et le comportement dans le sport et l'exercice ;
6) décrire comment les stratégies cognitives sont liées à la réussite sportive ;
7) appliquer aux sports et aux exercices ce que vous savez de la personnalité pour mieux comprendre celle des pratiquants.

Des milliers d'articles relatifs à la personnalité du sportif, dont beaucoup écrits dans les années 1960 et 1970, ont été publiés (Ruffer, 1976 ; Vealey, 2002). On peut noter également un regain d'intérêt pour la recherche sur la personnalité au cours de la dernière décennie.

Cette recherche abondante démontre à quel point les chercheurs et les praticiens considèrent le rôle de la personnalité dans le sport et l'exercice physique. Les chercheurs se sont questionnés, par exemple, sur les caractéristiques de la personnalité qui pourraient augmenter le risque de blessures sportives ou influencer l'adhésion d'un patient à l'activité physique-santé. Les chercheurs se sont aussi demandé pourquoi certains pratiquants s'engagent dans leur programme de préparation physique consciencieusement, tandis que d'autres perdent leur motivation et abandonnent. Ils se sont également demandé si les tests de personnalité doivent être utilisés pour sélectionner les athlètes dans les équipes et si la réussite sportive peut être prédite par le type de personnalité d'un athlète.

DÉFINIR LA PERSONNALITÉ

Avez-vous déjà essayé de décrire votre propre personnalité ? Si vous l'avez fait, vous avez probablement dressé une liste d'adjectifs, tels que drôle, expansif, heureux ou stable. Peut-être vous êtes-vous rappelé comment vous avez réagi dans diverses

situations. La personnalité est-elle constituée de plus d'attributs que cela ? De nombreux théoriciens ont tenté de définir la personnalité et s'accordent sur un aspect : la singularité.

Par essence, la personnalité fait référence aux caractéristiques qui rendent une personne unique. L'une des meilleures façons de comprendre la personnalité est de s'intéresser à sa structure. Considérez la personnalité comme divisée en trois niveaux distincts mais liés les uns aux autres (**schéma 3.1**) : un noyau psychologique, des réponses types et des comportements correspondant à un rôle social (Martens, 1975).

POINT CLÉ

La personnalité est la somme des caractéristiques qui rendent une personne unique. L'étude de la personnalité nous aide à mieux travailler avec les étudiants, les athlètes, les patients et les pratiquants et à travailler plus efficacement avec les collègues.

NOYAU PSYCHOLOGIQUE

Le niveau le plus élémentaire de votre personnalité est appelé le noyau psychologique. Ce composant le plus profond comprend vos attitudes et valeurs, intérêts et motivations, et vos croyances sur vous-même et votre estime de soi. En substance, le noyau psychologique représente la pièce maîtresse de votre personnalité et est « le vrai vous », pas celui qui est simplement perçu par les autres. Par exemple, vos valeurs de base peuvent tourner autour de l'importance de la famille, des amis et de la religion dans votre vie.

RÉPONSES TYPES

Les réponses types renvoient à la manière habituelle de ressentir (affects, émotions), de penser (cognitions), et de se comporter (action) et nous permettent de nous adapter à notre environnement. Par exemple, vous pouvez être insouciant, timide et même tempéré. Souvent, vos réponses types sont de bons indicateurs de votre noyau psychologique. Ainsi, si vous répondez régulièrement à des situations sociales en étant calme et timide, vous êtes plus susceptible d'être introverti qu'extraverti. Cependant, si quelqu'un observe que vous êtes silencieux lors d'une fête et que, d'après cette seule preuve, il conclut que vous êtes introverti, cela peut être une mauvaise interprétation – en effet, il s'agit peut-être de la situation particulière de cette fête qui

vous a amené à vous taire. Votre tranquillité n'est peut-être pas une réponse type.

COMPORTEMENT LIÉ À UN RÔLE SOCIAL

La façon dont vous agissez en fonction de ce que vous percevez comme votre situation sociale est appelée comportement lié à un rôle social. Ce comportement est l'aspect le plus changeant de la personnalité : votre comportement change en fonction de vos perceptions de l'environnement social dans lequel vous évoluez. Différentes situations nécessitent de jouer des rôles sociaux différents. Vous pouvez, le même jour, jouer le rôle d'un étudiant dans une université, d'un entraîneur de club, d'un employé et d'un ami. Vous vous comporterez probablement différemment dans chacune de ces situations ; par exemple, vous exercerez sûrement davantage de leadership en tant qu'entraîneur qu'en tant qu'étudiant ou employé. Les rôles peuvent entrer en conflit les uns avec les autres. Par exemple, un parent qui entraîne l'équipe de football de son enfant peut ressentir un conflit entre son rôle d'entraîneur et celui de parent.

COMPRENDRE LA STRUCTURE DE LA PERSONNALITÉ

Comme le montre la **figure 3.1**, les trois niveaux de personnalité englobent un continuum allant de comportements internes à des comportements externes. Pour simplifier cela, comparez vos niveaux de personnalité à une cerise enrobée de chocolat. Tout le

monde voit l’emballage extérieur (comportement relatif à un rôle social), ceux qui se donnent la peine d’enlever l’emballage voient la couche de chocolat (réponses types), et seules les personnes intéressées ou suffisamment motivées pour mordre dans le bonbon trouvent la cerise au centre (noyau psychologique).

Le noyau psychologique n’est pas seulement le plus interne des trois niveaux et le plus difficile à connaître ; c’est aussi la partie la plus stable de votre personnalité. Il reste assez constant dans le temps. À l’autre extrémité du continuum se trouvent les comportements les plus externes, soumis à la plus grande influence de l’environnement social. Par exemple, vous pourriez toujours dire la vérité, car cela constitue l’une de vos valeurs fondamentales, mais votre comportement peut varier dans certains domaines, comme le fait d’être réservé lorsque vous êtes dans votre rôle de directeur de la préparation physique ou affectueux dans votre rôle de parent. Habituellement, vos réponses se situent quelque part entre les deux, car elles résultent de l’interaction entre votre noyau psychologique et vos comportements relatifs à vos rôles sociaux.

La stabilité et le changement sont souhaitables dans la personnalité. L’aspect central, ou stable, de la personnalité fournit la structure dont nous avons besoin pour fonctionner efficacement dans la société, tandis que l’aspect dynamique, ou changeant, permet l’apprentissage.

En tant que professionnel, vous pouvez être plus efficace dans vos interventions avec une meilleure compréhension des différents niveaux de structure de la personnalité qui se situent au-delà des comportements liés aux rôles propres à une situation. Apprendre à connaître réellement la personne (c’est-à-dire connaître le noyau psychologique) et les modes de réponse types de cette personne donne un aperçu des motivations,

des actions et du comportement de l'individu. En substance, nous devons savoir ce qui motive les gens pour pouvoir choisir la meilleure façon de les aider. Il est particulièrement utile de mieux comprendre les valeurs fondamentales individuelles des personnes (c'est-à-dire le noyau psychologique) lorsque nous travaillons avec elles sur le long terme, par exemple sur une saison ou plus.

ÉTUDIER LA PERSONNALITÉ À PARTIR DE SIX POINTS DE VUE

Les psychologues ont examiné la personnalité sous plusieurs angles. Six des principaux modèles théoriques permettant d'étudier la personnalité dans le sport et l'activité physique sont : l'approche psychodynamique, l'approche par les traits de personnalité, l'approche situationniste, l'approche interactionniste, l'approche phénoménologique, et à l'approche intégrative ou biopsychosociale.

L'APPROCHE PSYCHODYNAMIQUE

Vulgarisée par Sigmund Freud et des néo-freudiens comme Carl Jung et Erik Erikson, l'approche psychodynamique de la personnalité se caractérise par deux caractéristiques (Cox, 1998) :

1. Elle met l'accent sur les déterminants inconscients du comportement, comme ceux que Freud appelle le ça, ou les pulsions instinctives, et la façon dont ils entrent en conflit avec les aspects plus conscients de la

personnalité, tels que le surmoi (la conscience morale) ou l’ego (la personnalité consciente).

2. Cette approche se concentre sur la compréhension de la personne dans son ensemble plutôt que sur l’identification de traits de caractère ou de dispositions isolées.

L’approche psychodynamique est complexe. Elle considère la personnalité comme un ensemble dynamique de processus qui changent constamment et sont souvent en conflit les uns avec les autres (Vealey, 2002). Par exemple, ceux qui adoptent une approche psychodynamique pour étudier la personnalité pourraient discuter de la façon dont les instincts agressifs inconscients entrent en conflit avec d’autres aspects de la personnalité, tels que le surmoi, pour déterminer le comportement. Un accent particulier est mis sur la façon dont la personnalité adulte est façonnée par la résolution des conflits entre les forces inconscientes et les valeurs et la conscience du surmoi dans l’enfance. Par exemple, Gaskin, Andersen et Morris (2010) ont utilisé une approche psychodynamique pour étudier les expériences liées à l’activité physique d’un jeune homme atteint de paralysie cérébrale. Ils ont découvert que le sport l’avait aidé à atténuer son sentiment d’infériorité, qui résultait de l’isolement social qu’il avait vécu pendant son enfance. En même temps, cependant, son succès dans le sport n’avait pas totalement compensé ses sentiments d’infériorité et l’avait conduit à certains égards à éviter quelques grandes étapes du développement psychologique (par exemple, développer des relations amoureuses) auxquels les jeunes adultes doivent se confronter. Ainsi, le fonctionnement de cet individu pouvait s’expliquer par des conflits et des problèmes non résolus liés à

enfance, et bien que le sport ait joué un rôle positif dans sa vie, il lui avait donné la possibilité d'éviter inconsciemment d'autres considérations importantes.

Bien que l'approche psychodynamique ait eu une influence majeure sur la psychologie, en particulier les approches cliniques, elle en a eu moins en psychologie du sport. Le psychologue du sport suédois Erwin Apitzsch (1995) a mesuré les mécanismes de défense tels que le déni chez les athlètes et a utilisé ces informations pour les aider à mieux gérer le stress et l'anxiété. Strean et Strean (1998) ont travaillé sur la façon dont les concepts psychodynamiques (par exemple, la résistance) peuvent être utilisés pour expliquer le comportement des athlètes – pas seulement le fonctionnement inadapté des athlètes, mais aussi la personnalité normale. Gaskin, Andersen et Morris (2009, 2010) ont également publié plusieurs études de cas démontrant comment une approche psychodynamique peut aider à comprendre des problèmes profonds et souvent inconscients tels que la mauvaise image de soi, l'identification avec des personnes non handicapées et la conformité qui peut survenir chez les personnes présentant un handicap moteur. Enfin, Conroy et Benjamin (2001) ont examiné et présenté des exemples de l'utilisation d'une méthode d'analyse structurelle du comportement social pour mesurer des constructions psychodynamiques par le biais d'études de cas. Ceci est important car une faiblesse majeure de l'approche psychodynamique a été la difficulté de la tester.

Une autre faiblesse de l'approche psychodynamique est qu'elle se concentre presque exclusivement sur les déterminants internes du comportement et accorde peu d'attention à l'influence de l'environnement social. Pour cette raison, de nombreux spécialistes de la psychologie du sport contemporaine n'adoptent pas cette approche psychodynamique, pour laquelle il faut être qualifié.

Cependant, Giges (1998) a indiqué que même si une formation spécialisée est certainement nécessaire pour utiliser l'approche psychodynamique de manière thérapeutique, une compréhension de ses concepts clés peut nous aider à comprendre les athlètes et leurs sentiments, leurs pensées et leurs comportements.

Enfin, la principale contribution de cette approche est la reconnaissance du fait que tous les comportements d'un pratiquant ou d'un athlète ne sont pas sous contrôle conscient et qu'il peut parfois être approprié de se concentrer sur les déterminants inconscients du comportement. Prenons par exemple le cas d'un skieur acrobatique de niveau international qui a subi un accident particulièrement grave ; après avoir récupéré, celui-ci ne peut expliquer pourquoi il n'arrive plus à effectuer des tâches complexes. Il témoigne qu'au milieu de l'exécution de cette habileté, il se fige « comme un animal pris dans les phares ». De plus, de vastes stratégies psychologiques cognitivo-comportementales (décrites plus loin dans ce chapitre), qui ont été utilisées avec succès pour d'autres skieurs, ne l'ont pas aidé. L'athlète a finalement été orienté vers un psychologue clinicien, qui, en adoptant une approche davantage psychodynamique, a eu plus de succès.

L'APPROCHE AXÉE SUR LES TRAITS DE PERSONNALITÉ

L'approche par les traits de personnalité suppose que les unités fondamentales de la personnalité – ses traits de caractère – sont relativement stables. Autrement dit, les traits de personnalité sont durables et cohérents dans une variété de situations. En adoptant une approche par les traits de caractère, les psychologues considèrent que les causes du comportement résident généralement chez la personne et que le rôle des

facteurs situationnels ou environnementaux est minime. Les traits de personnalité sont considérés comme prédisposant une personne à agir d'une certaine manière, quelle que soit la situation ou les circonstances. Si une athlète est compétitive, par exemple, elle sera prédisposée à avoir un jeu agressif et à tout donner, quelle que soit la situation ou le score. Cependant, en même temps, une prédisposition ne signifie pas que l'athlète agira toujours de cette façon ; cela signifie simplement que l'athlète est susceptible d'être compétitive dans des situations sportives.

POINT CLÉ

L'approche par les traits de personnalité, qui a dominé les premières études sur la personnalité, ne prend pas en compte les situations particulières qui pourraient également influencer le comportement d'un individu.

Parmi les partisans les plus connus de cette approche dans les années 1960 et 1970, on compte Gordon Allport, Raymond Cattel et Hans Eysenck. Cattell (1965) a développé un inventaire de la personnalité avec 16 facteurs indépendants qui, selon lui, décrivent une personne. Eysenck et Eysenck (1968) considéraient les traits de caractère comme relatifs, les deux traits les plus significatifs s'étalant sur des continuums allant de l'introversion à l'extroversion et de la stabilité à l'émotivité.

Aujourd'hui, le modèle en cinq facteurs de la personnalité (Big-Five Personality Model en anglais) est largement reconnu (Allen, Greenlees et Jones, 2013 ;

Gill, Williams et Reifsteck, 2017). Ce modèle soutient qu'il existe cinq grandes dimensions de la personnalité :

1. **Névrotisme** (nervosité, anxiété, dépression et colère) versus stabilité émotionnelle ;
2. **Extraversion** (enthousiasme, sociabilité, assertivité et niveau d'activité élevé) versus introversion ;
3. **Ouverture à l'expérience** (originalité, besoin de variété, curiosité) ;
4. **Agréabilité** (amabilité, altruisme, modestie) ;
5. **Caractère consciencieux** (contrainte, recherche de réussite, autodiscipline).

Ces cinq dimensions se sont révélées être les caractéristiques générales les plus importantes de la personnalité des individus, la plupart des autres caractéristiques plus spécifiques de la personnalité relevant de ces cinq dimensions (Mc Rae et John, 1992). De plus, il est supposé que les individus possédant différents niveaux dans ces dimensions se comporteront différemment. Par exemple, les personnes très consciencieuses seraient plus motivées par l'ordre, l'autodiscipline et le souci du devoir, tandis que les personnes avec un haut niveau de névrotisme seraient généralement plus vulnérables et gauches.

Il a été démontré que le modèle en cinq facteurs est d'une certaine utilité pour comprendre pourquoi différentes interventions d'exercices sont plus ou moins appropriées pour des personnes ayant des caractéristiques de personnalité différentes (Rhodes, Courneya et Hayduk, 2002). Une méta-analyse de trente-cinq études indépendantes a également montré que l'extraversion et le caractère consciencieux étaient des traits positivement corrélés avec les niveaux d'activité physique, tandis que le névrotisme était

négativement lié à l'activité physique (Rhodes et Smith, 2006).

Les chercheurs ont également commencé à utiliser le modèle en cinq facteurs en contexte sportif (Piedmont, Hill et Blanco, 1999 ; Wann, Dunham, Byrd et Keenan, 2004). Par exemple, dans une étude sur des amateurs de sport, Wann et ses collègues (2004) ont constaté que l'identification à une équipe locale était positivement liée au bien-être psychologique mesuré par les cinq sous-facettes de l'extraversion, de l'ouverture et du caractère consciencieux. Des chercheurs en psychologie du sport et de l'exercice ont examiné l'influence des cinq dimensions de la personnalité sur les états psychologiques et le comportement (Demulier, Le Scanff et Stephan, 2013 ; Lochbaum et al., 2010 ; Merritt et Tharp, 2013 ; Singley, Hale et Russel, 2012). En faisant une synthèse exhaustive des recherches à ce sujet, Allen et ses collègues (2013) ont conclu que la personnalité était liée à la réussite sportive à long terme. Selon Allen et ses collègues, il est montré que les athlètes possèdent des niveaux d'extraversion plus élevés que des non-sportifs, et que les athlètes qui pratiquent des sports à haut risque et des sports d'équipe obtiennent un score plus élevé d'extraversion et un score moins élevé de caractère consciencieux que les athlètes qui pratiquent des sports à faible risque et des sports individuels.

Quelle que soit la méthode employée pour leurs études, les théoriciens des traits de personnalité soutiennent que la meilleure façon de comprendre la personnalité est de considérer les traits comme relativement durables et stables dans le temps. Cependant, le simple fait de connaître les traits de personnalité d'un individu ne nous aidera pas toujours à prédire comment cette personne se comportera dans une situation particulière. Par exemple, certaines personnes s'énervent facilement pendant une activité sportive, tandis que d'autres se

mettent rarement en colère. Pourtant, les individus qui ont tendance à se fâcher dans le sport ne se mettent pas nécessairement en colère dans d'autres situations. Le simple fait de connaître les traits de personnalité d'une personne ne nous aide pas nécessairement à prédire leurs influences. La prédisposition d'une personne à la colère ne précise pas quelles situations spécifiques provoqueront cette réponse. Il convient toutefois de noter qu'Allen et ses collègues (2013) ont indiqué que la recherche sur la personnalité sportive a stagné et n'a pas suivi le même rythme de développement que la psychologie générale. Cela suggère que les traits de personnalité ont une certaine utilité pour prédire le comportement dans un certain nombre de situations.

L'APPROCHE SITUATIONNISTE

Les préoccupations concernant les limites de l'approche par les traits pour étudier la personnalité ont incité certains chercheurs à se concentrer sur la situation ou l'environnement qui pourrait déclencher des comportements plutôt que sur les traits de personnalité uniquement. L'approche situationniste soutient que le comportement est déterminé en grande partie par la situation ou l'environnement. Il s'inspire de la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977), qui explique le comportement en termes d'apprentissage par observation (modélisation) et de renforcement social (rétroaction). Cette approche soutient que les influences et l'environnement façonnent votre comportement. Vous pouvez être confiant, par exemple, dans une situation mais hésitant dans une autre, quels que soient vos traits de personnalité particuliers.

De plus, si l’influence de l’environnement est suffisamment forte, l’effet des traits de personnalité sera minime. Par exemple, si vous êtes introverti et timide, vous pouvez toujours agir avec assurance ou même de façon agressive si vous voyez quelqu’un se faire attaquer. De nombreux joueurs de football sont calmes et timides en dehors du terrain, mais le jeu (c’est-à-dire la situation) les contraint à agir de manière agressive. Ainsi, la situation serait un déterminant plus important de leur comportement que ne le seraient leurs traits de personnalité particuliers.

Bien que l’approche situationniste ne soit pas aussi largement adoptée par les psychologues du sport que l’approche par les traits de personnalité, Martin et Lumsden (1987) soutiennent que vous pouvez influer sur le comportement dans le sport et l’éducation physique en modifiant les influences provenant de l’environnement. Cependant, l’approche situationniste, tout comme l’approche par les traits de personnalité, ne peut pas véritablement prédire le comportement. Une situation peut certainement influencer le comportement de certaines personnes, mais d’autres ne seront pas influencées par la même situation.

LE PARADOXE DU PERFECTIONNISME

Le perfectionnisme est l'une des caractéristiques de la personnalité les plus étudiées en psychologie du sport et de l'exercice. Le perfectionnisme est un style de personnalité caractérisé par l'établissement de normes de performance extrêmement élevées, la recherche de la perfection et la tendance à être trop critique dans l'évaluation de ses performances (Flett et Hewitt, 2005). La limite entre la tendance au perfectionnisme et le stade où cela devient un problème est considérée comme particulièrement critique pour déterminer si le perfectionnisme a des effets positifs ou négatifs sur l'individu (Sellars, Evans et Thomas, 2016). Les chercheurs ont également différencié le perfectionnisme orienté vers soi (quand un individu se fixe des normes personnelles extrêmement élevées et s'autoévalue rigoureusement par rapport à ces normes), le perfectionnisme socialement prescrit (quand un individu perçoit que les personnes de son entourage qu'il considère importantes lui imposent des normes extrêmement élevées et fondent leur approbation de sa personne sur sa capacité à respecter ces normes), et le perfectionnisme orienté vers les autres (quand quelqu'un soumet les autres à des normes extrêmement élevées) (Appleton, Hall et Hill, 2010 ; Dunn,

Dunn et Mc Donald, 2012). Un outil de mesure du perfectionnisme spécifique au sport a également été développé pour évaluer quatre dimensions : les normes personnelles, le souci des erreurs, la pression perçue des parents, et la pression perçue des entraîneurs (Dunn, Craft et Dunn, 2011).

La nature multidimensionnelle du perfectionnisme a conduit à des résultats intéressants. On a constaté que le perfectionnisme inadapté ou dysfonctionnel (l'accent mis sur des normes élevées accompagnées d'une crainte de l'échec et d'une évaluation par d'autres) était associé à un exercice excessif (par exemple, Flett et Hewitt, 2005), à de mauvaises performances (Stoeber, Uphill et Hotham, 2009) et à l'épuisement professionnel des athlètes (Hull et Curran, 2016). Cependant, le perfectionnisme adaptatif ou fonctionnel (l'accent mis sur des normes élevées mais sans trop se soucier de faire des erreurs ou de la façon dont les autres évaluent nos performances) s'est avéré être associé à un meilleur apprentissage, de meilleures performances (Stoeber et al., 2009) et des modèles d'objectif plus adaptatifs (par exemple, Stoll, Lau et Stoeber, 2008). Les autres résultats significatifs sont les suivants :

- Les normes perfectionnistes ne nuisent pas systématiquement aux performances et associées des objectifs bien formulés, et à la concentration elles peuvent conduire à des performances optimales.

- Les normes perfectionnistes deviennent des freins lorsque leur réalisation est nécessaire pour l’autovalidation.
- Le perfectionnisme serait particulièrement négatif en cas d’échec.
- Les perfectionnistes extrêmes centrés sur leur ego et avec une faible perception de leurs capacités auront un handicap, des niveaux élevés de stress, des problèmes de motivation et un épuisement professionnel.
- Les perfectionnistes sont plus à risque s’ils ont de faibles capacités d’adaptation.
- Certains types de perfectionnisme prédisposent les gens à s’engager dans certaines pensées et processus de comportements qui influencent leur activité.
- Les exigences perfectionnistes émanent de l’intérieur des individus eux-mêmes ou des autres.
- Il existe une relation entre les niveaux de perfectionnisme d’un enfant et ceux de ses parents.

Les enfants dont les parents modélisent leur propre perfectionnisme ou approuvent sous condition les tentatives de réussite de l’enfant sont plus susceptibles d’avoir des tendances perfectionnistes.

- Le perfectionnisme adaptatif peut conduire à la motivation d’approche, tandis que le perfectionnisme inadapté est lié à la motivation d’évitement.

Il est important, pour ceux qui travaillent dans le sport, d’aider les athlètes et les sportifs à

faire la distinction entre un engagement fonctionnel envers des normes de performance élevées et des efforts nuisant à leur fonctionnement optimal (par exemple : réactions négatives aux imperfections, peur de l'échec…) associés à un perfectionnisme inadapté. Pour cela, l'athlète ne doit pas trop lier son estime de soi à la performance et réduire tout sentiment irrationnel relatif à la performance (Hill, Hall et Appleton, 2010). Mettre l'accent sur un climat motivationnel centré sur la tâche, où l'accent est mis sur les progrès de l'individu (évoquée au chapitre 4) plutôt que de chercher être meilleur que les autres, enseigner des compétences psychologiques telles que la relaxation et le dialogue interne, mettre l'accent sur des objectifs flexibles et développer une vision autorisant des erreurs constituent des stratégies qui peuvent les aider à gérer leur perfectionnisme dysfonctionnel (Sellars et al., 2016). Enfin, si les individus sont caractérisés par un perfectionnisme extrême, consulter un psychologue du sport peut être justifié.

L'APPROCHE INTERACTIONNISTE

L'approche interactionniste considère la situation et la personne comme des co-déterminants du comportement, c'est-à-dire comme des variables qui déterminent ensemble le comportement. En d'autres termes, les connaissances relatives aux caractéristiques psychologiques d'un individu et à celles de la situation

sont utiles pour comprendre le comportement. Non seulement les traits personnels et les facteurs situationnels déterminent indépendamment le comportement, mais parfois ils interagissent également de manière unique pour influencer le comportement. Par exemple, une personne dont l'un des traits de personnalité majeur est le conflit, ne sera pas nécessairement violente dans toutes les situations (par exemple, en tant que spectateur frustré lors d'un match de football en présence de sa mère).

Cependant, lorsque la personne hostile est placée dans une situation potentiellement violente (par exemple, en tant que spectateur frustré lors d'un match de football avec ses amis), sa nature violente peut se déclencher. Dans cette situation particulière, des violences peuvent en résulter (par exemple, il frappe un fan de l'équipe adverse qui le hue).

POINT CLÉ

Les situations seules ne suffisent pas à prédire avec précision le comportement ; les traits de personnalité d'un individu doivent également être pris en considération.

Les chercheurs utilisant une approche interactionniste se posent ces types de questions :

- Les extravertis auront-ils de meilleurs résultats dans une situation collective et les introvertis dans une situation individuelle (c'est-à-dire sans équipe) ?

- Les personnes très motivées adhéreront-elles à un programme d'exercice plus longtemps que les pratiquants peu motivés ?
- Les enfants sûrs d'eux préfèreront-ils le sport de compétition et les jeunes ayant une faible confiance en eux préfèreront-ils les situations sportives non compétitives ?

La grande majorité des psychologues contemporains du sport et de l'exercice privilégient l'approche interactionniste pour étudier le comportement. Bowers (1973) a constaté que l'interaction entre les personnes et les situations pouvait expliquer deux fois plus de comportements que les traits de caractère ou les situations isolément. L'approche interactionniste nécessite d'étudier la façon dont les gens réagissent individuellement dans des contextes sportifs et d'activité physique particuliers.

L'APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE

Bien que de nombreux psychologues contemporains du sport et de l'exercice adoptent une approche interactionniste de l'étude de la personnalité, l'approche phénoménologique est l'orientation la plus populaire adoptée aujourd'hui (Vealey, 2002). Comme l'approche interactionniste, l'approche phénoménologique soutient que le comportement est déterminé à la fois par les situations et par les caractéristiques personnelles. Cependant, au lieu de se concentrer sur des traits de personnalité ou des dispositions stables en tant que principaux déterminants du comportement, le psychologue examine la compréhension et l'interprétation qu'a la personne d'elle-même et de son environnement. Par conséquent, les expériences subjectives et les opinions personnelles d'une personne

sur le monde et sur elle-même sont considérées comme critiques.

Bon nombre des théories contemporaines parmi les plus importantes utilisées en psychologie du sport s'inscrivent dans le cadre phénoménologique. On peut citer la théorie de l'autodétermination de la motivation, la théorie de l'évaluation cognitive (abordée au chapitre 7), la théorie des objectifs de réalisation (abordée au chapitre 4), les théories cognitives sociales telles que l'auto-efficacité de Badura (abordée au chapitre 15), et une grande partie des recherches récentes portant sur les caractéristiques cognitives associées à la réussite sportive (abordée plus loin dans ce chapitre) relèvent de l'approche phénoménologique.

L'APPROCHE INTÉGRATIVE OU BIOPSYCHOSOCIALE

L'approche la plus récente pour étudier la personnalité est l'approche intégrative ou biopsychosociale (Mc Adams et Pals, 2006). Ceux qui adoptent cette approche soutiennent que la mission de ceux qui étudient la personnalité est de comprendre la « personne tout entière » et qu'un cadre intégratif considérant l'interaction des facteurs biologiques, psychologiques et sociaux est nécessaire pour vraiment comprendre la personnalité. Par conséquent, pour comprendre la personnalité, il faut tenir compte de l'interaction dynamique des facteurs biologiques, des tendances, des adaptations face aux situations et des récits de vie qui sont tous placés dans un contexte social ou culturel donné. La composante autonarrative dans laquelle Mc Adams et Pals soutiennent que nous développons tous nos propres histoires personnelles basées à la fois sur notre propre histoire et sur notre avenir imaginé est particulièrement intéressante. Ces récits, ancrés dans

leur contexte social ou culturel, aident les gens à donner un sens à leur vie.

Le modèle intégratif est relativement nouveau et n'est utilisé que depuis peu pour guider la recherche en psychologie du sport et de l'exercice. Par exemple, Mallet et Coulter (2016) ont utilisé le modèle de Mc Adams et Pals (2006) pour examiner la personnalité d'un entraîneur olympique à succès. Ce cadre a permis de bien comprendre l'entraîneur et les chercheurs ont découvert que, par rapport aux normes des traits de personnalité, l'entraîneur était consciencieux, stable, agréable et ouvert à de nouvelles expériences. Son orientation vers l'accomplissement et la recherche de puissance a influencé ses actions de motivation. Son histoire personnelle l'a aidé à donner un sens à sa vie et a montré qu'il s'investissait auprès de ses athlètes, les aidant à développer leur potentiel par un effort pour se racheter des situations dans lesquelles il n'avait pas réussi lui-même en tant qu'athlète. Le modèle intégratif a aidé les chercheurs à comprendre cet entraîneur d'une manière plus complète et globale que s'ils avaient examiné uniquement ses traits de personnalité.

DIFFÉRENCES ENTRE LES SIX APPROCHES

Les six approches, ou points de vue, pour comprendre la personnalité diffèrent de plusieurs manières. Premièrement, ils varient selon un continuum de détermination comportementale allant de l'idée selon laquelle le comportement est déterminé par les caractéristiques internes d'une personne (par exemple, les théories psychodynamiques), par la situation ou l'environnement (par exemple, l'approche situationniste). Deuxièmement, ils varient considérablement en termes d'hypothèses sur la question des origines du comportement humain – le

comportement est déterminé par des traits de personnalités stables ou par des déterminants conscients ou subconscients et par l'importance de l'interprétation active qu'une personne a d'elle-même et de son environnement. Bien que tous ces points de vue aient joué un rôle important dans notre compréhension de la personnalité dans le sport et l'activité physique, les approches interactionniste et phénoménologique sont le plus souvent valorisées aujourd'hui et constituent le socle d'une grande partie de ce texte. Le modèle biopsychosocial, quant à lui, est prometteur, mais n'en est qu'à ses débuts.

MESURER LA PERSONNALITÉ

Lorsque la recherche est menée de manière appropriée, elle peut apporter un éclairage considérable sur la façon dont la personnalité affecte le comportement dans les sports et les activités physiques. Les psychologues ont développé des outils de mesure permettant d'évaluer la personnalité qui peuvent nous aider à identifier les traits de personnalité et les états. De nombreux psychologues font une distinction entre le style de comportement typique d'un individu (traits de personnalité) et les effets de la situation sur le comportement (états). Cette distinction entre les traits et les états psychologiques a été cruciale dans le développement de la recherche sur la personnalité dans le sport. Cependant, même si un trait psychologique donné prédispose quelqu'un à se comporter d'une certaine manière, le comportement ne se produit pas nécessairement dans toutes les situations. Par conséquent, vous devez considérer à la fois les traits et les états psychologiques lorsque vous essayez de comprendre et de prédire le comportement.

POINT CLÉ

Nous devons considérer à la fois les situations et les caractéristiques psychologiques de l'individu afin de comprendre et de prédire son comportement.

MESURE DES TRAITS DE PERSONNALITÉ ET DES ÉTATS PSYCHOLOGIQUES

Examinez les exemples de questions portant sur les traits de personnalité et les mesures de l'état de confiance (Vealey, 1986). Ils mettent en évidence les différences entre les traits de personnalité et les états de confiance dans un contexte sportif. L'évaluation des traits de personnalité relatifs à la confiance vous demande d'indiquer comment vous vous sentez généralement ou habituellement, tandis que l'évaluation des états psychologiques relatifs à la confiance vous demande d'indiquer comment vous vous sentez « en ce moment », à un instant particulier dans une situation particulière.

MESURES SPÉCIFIQUES À LA SITUATION

Bien que les échelles d'évaluation générales fournissent des informations utiles sur les traits de personnalité et les états psychologiques, les mesures spécifiques à la situation prédisent le comportement de manière plus fiable pour des situations données car elles prennent en compte à la fois la personnalité du participant et la situation spécifique (approche interactionniste). Par exemple, Sarason a observé, en 1975, que certains élèves obtenaient de mauvais résultats aux tests

lorsqu’ils devenaient trop anxieux. Ces étudiants n’étaient pas particulièrement anxieux dans d’autres situations, mais passer des examens les bloquait. Sarason a conçu une échelle spécifique à la situation pour mesurer à quel point une personne se sent anxieuse avant de passer des examens. Cette échelle spécifique à la situation pourrait mieux prédire l’anxiété juste avant les examens (état d’anxiété) qu’un test général mesurant l’anxiété de trait.

POINT CLÉ

Nous pouvons mieux prédire le comportement lorsque nous connaissons davantage la situation spécifique et la façon dont les individus réagissent à des types particuliers de situations.

MESURES SPÉCIFIQUES AU SPORT

Examinons maintenant certaines des questions et des formats de réponse du Test des Styles Attentionnels et Interpersonnels (Tais ou *Test of Attentional and Interpersonal Style* en anglais, Nideffer, 1976) et du Profile of Mood States (Mc Nair, Lorr et Droppleman, 1971). Notez que les questions ne concernent pas directement le sport ou l'activité physique. Elles sont plutôt générales et concernent davantage les styles d'attention et l'humeur générale.

POINT CLÉ

Les mesures de la personnalité spécifiques au sport prédisent mieux le comportement dans les milieux sportifs que les tests de personnalité généraux.

Historiquement, presque toutes les mesures de la personnalité en psychologie du sport provenaient de questionnaires psychologiques généraux qui ne faisaient pas spécifiquement référence au sport ou à l'activité physique. Ce n'est plus le cas aujourd'hui car un certain nombre de tests spécifiques au sport ont été développés. Les tests spécifiques au sport fournissent des mesures plus fiables et valides des traits de personnalité et des états psychologiques dans des contextes sportifs. Par exemple, plutôt que de tester à quel point vous êtes anxieux avant de prononcer un discours ou de sortir à un rendez-vous, un entraîneur pourrait tester votre anxiété avant une compétition (surtout si un excès d'anxiété s'avère préjudiciable à votre performance). Un test d'anxiété spécifique au sport évalue mieux l'anxiété précompétitive qu'un test d'anxiété général. Les inventaires psychologiques

développés spécifiquement pour une utilisation dans les milieux du sport et de l'activité physique comprennent :

- Le test d'anxiété en compétition sportive, qui mesure l'anxiété de trait en compétition (Martens, 1977) ;
- Le Competitive State Anxiety Inventory – 2, qui mesure l'anxiété précompétitive (Martens, Burton, Vealey, Bump et Smith, 1982) ;
- Le Trait – State Confidence Inventory, qui mesure la confiance exprimée pendant la pratique sportive (Vealey, 1986).

Certains tests ont été développés pour des sports en particulier. Ces questionnaires peuvent aider à identifier les forces et les faiblesses psychologiques d'une personne dans un sport ou une activité physique.

Après avoir analysé les résultats, un entraîneur peut conseiller les joueurs sur la façon de s'appuyer sur leurs forces et de réduire ou d'éliminer leurs faiblesses. Un exemple de test spécifique au sport est le TAIS appliqué au tennis (Van Schoyck et Grasha, 1981).

Test d'Attention individuelle en Sport (TAIS)

En utilisant l'échelle suivante, veuillez indiquer la réponse qui correspond le mieux à la perception que vous avez de vous-même.

0 = Jamais | 1 = Rarement | 2 = Parfois | 3 = Fréquemment | 4 = Toujours

__ Je suis pris dans mes pensées et j'en oublie ce qui se passe autour de moi.

__ Il est facile pour moi de fixer mon attention et de me concentrer avec force sur quelque chose.

__ Je suis doué pour scanner rapidement les foules et choisir une personne ou un visage en particulier.

Profil des états d'humeur (Profile of Moods States - POMS)

Voici une liste de mots qui décrivent les sentiments des gens. Indiquez la fréquence à laquelle vous avez ressenti ces sentiments au cours de la semaine dernière, y compris aujourd'hui.

0 = Pas du tout | 1 = Un peu | 2 = Modérément | 3 = Fréquemment | 4 = Extrêmement

_____ Énergique _____ Plein de peps _____ Confus

_____ Fatigué _____ Tendu _____ Contrarié

FLUCTUATIONS AVANT ET PENDANT LA COMPÉTITION

Les ressentis changent avant et pendant une compétition. Habituellement, les états psychologiques sont évalués peu de temps avant (trente minutes environ) le début d'une compétition ou d'une activité physique. Bien qu'une mesure puisse indiquer comment quelqu'un se sent à ce moment, ces sentiments peuvent changer pendant la compétition. Par exemple, l'anxiété de Mateo trente minutes avant de disputer un match de football américain de championnat peut être très élevée. Cependant, une fois qu'il réalise de bonnes actions et entre dans le jeu, son anxiété peut baisser à un niveau modéré. Dans le quatrième quart-temps, l'anxiété de Mateo peut remonter à un niveau élevé lorsque le score est à égalité. Nous devons tenir compte de ces fluctuations lors de l'évaluation de la personnalité et des réactions à un environnement compétitif.

UTILISER DES MESURES PSYCHOLOGIQUES

La connaissance de la personnalité est essentielle au succès d'un entraîneur, d'un enseignant, d'un professionnel de santé ou d'un formateur. Vous pourriez donc être tenté d'utiliser des tests psychologiques pour recueillir des informations sur les personnes que vous souhaitez aider professionnellement. Gardez à l'esprit, cependant, que les questionnaires psychologiques ne peuvent à eux seuls prédire le succès sportif, et ils ont parfois été utilisés de manière contraire à l'éthique – ou du moins de manière inappropriée – et mal réalisés. Il est essentiel que les professionnels comprennent les limites, les utilisations et les abus des tests afin de discerner ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire. Une meilleure approche pour utiliser les tests de personnalité consisterait à identifier les athlètes qui pourraient avoir besoin d'un plus grand soutien, à identifier les athlètes et les pratiquants qui pourraient être plus sensibles aux conflits et aux affrontements, et à aider les entraîneurs à mieux comprendre leur propre personnalité (Allen et al., 2013).

Vous voulez être en mesure de prendre une décision éclairée sur la manière (ou l'opportunité) d'utiliser les tests de personnalité ? Considérez les questions suivantes :

- Les tests psychologiques devraient-ils être utilisés pour aider à sélectionner les athlètes pour constituer une équipe ?
- Quelle qualification est-elle nécessaire pour faire passer des tests psychologiques ?
- Les entraîneurs devraient-ils faire passer des tests psychologiques à leurs athlètes ?
- Quels types de tests psychologiques devraient être utilisés avec les athlètes ?

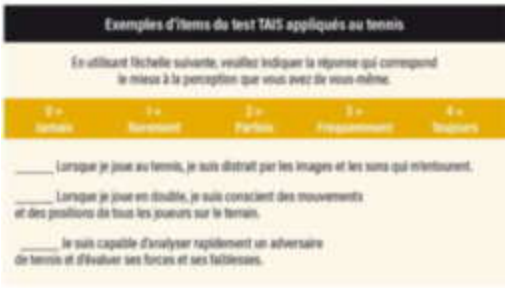
- Comment faire passer les tests psychologiques aux athlètes ?

En 1999, l'American Psychological Association et le National Council on Measurement in Education ont édicté sept principes éthiques utiles concernant l'utilisation des tests psychologiques. Nous examinons brièvement ces directives dans les paragraphes suivants.

POINT CLÉ

Tous les tests psychologiques comportent une marge d'erreur ; soyez prudent lorsque vous interprétez leurs résultats.

CONNAÎTRE LES PRINCIPES BIAIS MÉTHODOLOGIQUES DES TESTS


Exemples d'items du test TAIS appliqués au tennis

En utilisant l'échelle suivante, veuillez indiquer la réponse qui correspond le mieux à la perception que vous avez de vous-même.

0 = Jamais | 1 = Rarement | 2 = Parfois | 3 = Fréquemment | 4 = Toujours

_____ Lorsque je joue au tennis, je suis distrait par les images et les sons qui m'entourent.

_____ Lorsque je joue en double, je suis conscient des mouvements et des positions de tous les joueurs sur le terrain.

_____ Je suis capable d'analyser rapidement un adversaire de tennis et d'évaluer ses forces et ses faiblesses.

Avant de faire passer et d'interpréter des tests psychologiques, vous devez en comprendre les principes, être capable de reconnaître les biais éventuels et disposer de mesures bien conçues et validées. Tous les tests psychologiques n'ont pas été

mis au point de manière systématique et fiable. Faire des prédictions ou tirer des conclusions sur le comportement et la structure de la personnalité d'un athlète ou d'un pratiquant sur la base de ces tests serait une erreur et contraire à l'éthique. Les résultats des tests ne sont ni absolus ni irréfutables.

Même les tests valides qui ont été développés de manière fiable peuvent comporter des erreurs de mesure. Supposons que vous souhaitiez mesurer l'estime de soi chez les élèves en éducation physique de 10 à 12 ans. Vous choisissez un bon test mis au point pour les adultes car aucun test n'a été développé spécifiquement pour les jeunes. Cependant, si les élèves ne comprennent pas parfaitement les questions, les résultats ne seront pas fiables. De même, si vous faites passer un test développé sur une population majoritairement blanche à des athlètes afro-américains et hispaniques, les résultats pourraient être moins fiables en raison des différences culturelles. Dans ces situations, un chercheur doit effectuer des tests pilotes avec la population spécifique pour établir la fiabilité et la validité du test.

Les gens veulent généralement se présenter sous un jour favorable. Parfois, ils répondent aux questions de la façon qu'ils pensent être la plus socialement souhaitable, un style de réponse connu sous le nom de « biais de désirabilité sociale ». Par exemple, un athlète craignant de faire savoir à son entraîneur à quel point il est nerveux avant la compétition, peut biaiser ses réponses à un test d'anxiété précompétitif pour tenter de paraître calme, détendu et serein.

❊ CONNAÎTRE SES LIMITES

L'American Psychological Association recommande que les personnes qui font passer des tests soient conscientes des limites de leur formation et de leur

préparation. Cependant, certaines personnes ne reconnaissent pas les limites de leurs connaissances ou utilisent et interprètent les résultats des tests de manière contraire à l'éthique, ce qui peut être dommageable pour les athlètes. Par exemple, il n'est pas approprié d'utiliser les questionnaires de personnalité développés à des fins cliniques pour identifier des troubles de la personnalité comme la schizophrénie ou la maniaco-dépression, ou pour évaluer une augmentation importante mais normale de l'anxiété. De plus, il n'est pas approprié de faire passer aux étudiants en éducation physique un test de personnalité clinique.

PRISE EN COMPTE DES TRAITS DE PERSONNALITÉ ET DES ÉTATS PSYCHOLOGIQUES POUR COMPRENDRE LE COMPORTEMENT

Julian est une personne confiante en général ; il réagit généralement aux situations avec une confiance plus élevée que Tim, qui a des traits de personnalité peu confiants. En tant qu'entraîneur, vous vous intéressez à la relation entre la confiance et la performance et vous voulez savoir comment se sentent Tim et Julian juste avant une course de natation. Bien que Tim ne soit pas confiant en

général, il a fait partie d'une équipe de natation au lycée et est confiant dans ses capacités en natation. Par conséquent, son état de confiance juste avant la course est élevé. À l'inverse, bien que Julian soit très confiant en général, il a peu d'expérience en natation et n'est même pas sûr de pouvoir terminer la course. Ainsi, son état de confiance est faible juste avant la course. Si vous ne mesuriez que la confiance à travers les traits de personnalité de Tim et Julian, vous ne pourriez pas prédire leur niveau de confiance avant de nager. D'un autre côté, si vous aviez observé l'état de confiance de Tim et Julian dans différents sports – le baseball, par exemple – leurs résultats pourraient être différents. Cet exemple illustre la nécessité de prendre en compte à la fois les mesures des traits et de l'état de personnalité. Leurs niveaux sont moins significatifs que la différence entre le niveau de l'état mental actuel d'une personne et le niveau de ses traits de caractère. Cette différence de scores représente l'effet des facteurs de la situation sur le comportement. Les niveaux d'anxiété de Julian et de Tim différaient en raison de l'expérience en natation (un facteur situationnel).

NE PAS UTILISER DE TESTS PSYCHOLOGIQUES POUR SÉLECTIONNER UNE ÉQUIPE

Utiliser uniquement des tests psychologiques pour sélectionner les joueurs d'une équipe est un abus car les tests ne sont pas suffisamment précis pour être prédictifs. Par exemple, il n'est pas juste de déterminer si un athlète a le « bon » profil psychologique pour être un middle linebacker (football américain) ou un meneur de jeu (basket) sur la seule base de tests psychologiques. Certains tests psychologiques peuvent avoir une utilité limitée, mais ils doivent être considérés en combinaison avec les mesures de la performance physique, les évaluations des entraîneurs et les niveaux réels de jeu.

Utiliser uniquement des questionnaires de personnalité pour sélectionner ou évincer les athlètes d'une équipe est un abus qui ne devrait pas être toléré. Lorsque les tests psychologiques sont utilisés dans le cadre d'une batterie de mesures pour aider au processus de sélection des athlètes, il faut garder à l'esprit trois conditions clés (Singer, 1988) :

1. Le test spécifique doit être validé scientifiquement.
2. L'utilisateur doit savoir quelles sont les caractéristiques de la personnalité essentielles pour réussir dans le sport concerné et leurs niveaux idéaux.
3. L'utilisateur doit savoir dans quelle mesure les athlètes peuvent compenser l'absence de certaines caractéristiques par d'autres.

INCLURE DES EXPLICATIONS ET UN RETOUR AU PARTICIPANT DU TEST

Avant de réaliser les tests, les athlètes, les étudiants et les pratiquants doivent être informés de l'objectif des tests, de ce qui est mesuré et de la façon dont les tests

seront utilisés. Les athlètes doivent avoir ensuite un retour spécifique sur les résultats pour leur permettre d'avoir des informations supplémentaires sur eux-mêmes grâce au processus de test.

ASSURER LES ATHLÈTES DE LA CONFIDENTIALITÉ DES TESTS

Il est essentiel de garantir aux personnes que leurs réponses resteront confidentielles quels que soient les tests qu'ils passeront (et de s'assurer que cette confidentialité est réellement maintenue !). Grâce à ce préalable, les candidats sont plus susceptibles de répondre honnêtement. S'ils craignent la divulgation des résultats, ils peuvent être amenés à simuler ou falsifier leurs réponses, ce qui peut fausser les résultats et rendre l'interprétation quasiment inutile. Les élèves d'un cours d'éducation physique peuvent se demander si un test affectera leurs notes et, dans ces circonstances, ils sont plus susceptibles d'exagérer leurs forces et de minimiser leurs faiblesses. Si vous n'expliquez pas les raisons du test, les sujets deviennent généralement méfiants et se demandent si l'entraîneur utilisera le test pour aider à sélectionner les titulaires ou à écarter des joueurs.

ADOPTER UNE APPROCHE INTRA-INDIVIDUELLE

C'est souvent une erreur de comparer les résultats des tests psychologiques d'un athlète avec des normes, même si dans certains cas une telle comparaison peut être utile. Les athlètes ou les pratiquants peuvent sembler avoir des scores élevés ou faibles en termes d'anxiété, de confiance en soi ou de motivation par rapport aux autres personnes, mais le point le plus

intéressant est la façon dont ils se sentent par rapport à ce qu'ils ressentent habituellement (une approche intra-individuelle). Utilisez ces informations psychologiques pour les aider à mieux performer et à en tirer une meilleure connaissance d'eux-mêmes, en utilisant non pas le score des autres mais leurs propres normes.

Prenons l'exemple de l'évaluation de la motivation d'un pratiquant. Il n'est pas très important de savoir si la motivation de l'individu à faire de l'exercice est élevée ou faible par rapport à celle des autres pratiquants, mais cela l'est beaucoup plus de la comparer aux motivations concurrentes de cette activité particulière (par exemple, être avec sa famille ou assumer ses responsabilités professionnelles).

COMPRENDRE ET ÉVALUER DES CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES DE LA PERSONNALITÉ

Une compréhension claire des composantes de la personnalité vous donne une certaine perspective pour utiliser et interpréter les tests psychologiques. Par exemple, pour mesurer la personnalité d'une personne, vous serez certainement intéressé de comprendre son noyau psychologique. Vous choisiriez des types spécifiques de tests pour acquérir une compréhension précise des différents aspects de sa personnalité. Pour mesurer des aspects plus subconscients et plus profonds de la personnalité, vous pouvez utiliser un test projectif, par exemple. Les tests projectifs comprennent généralement des images ou des situations écrites, et les candidats sont invités à projeter leurs sentiments et leurs pensées sur ces supports. Ainsi, le participant au test peut avoir à observer une photo d'un coureur épuisé franchissant une ligne d'arrivée à la fin d'une course de cross-country très disputée, puis être invité à

écrire sur ce qui se passe. Une personne concentrée sur les résultats et confiante pourrait souligner l'effort total du coureur pour atteindre son objectif, tandis qu'une personne moins combative pourrait projeter des sentiments de douleur pour avoir perdu la course dans un final disputé.

Les tests projectifs sont intéressants, mais ils sont souvent difficiles à évaluer et à interpréter. Par conséquent, les psychologues du sport évaluent généralement la personnalité dans le sport en examinant les réponses typiques invoquées par la situation réelle qui les intéresse. Par exemple, les entraîneurs veulent connaître toutes les facettes de l'anxiété d'un athlète – ils veulent aussi savoir comment l'athlète gère l'anxiété relative à la compétition. Ainsi, un test qui mesure l'anxiété dans le sport sera plus utile pour un entraîneur ou un psychologue du sport qu'un test qui mesure l'anxiété en général. De même, un test qui mesure la motivation pour l'exercice sera plus utile pour un entraîneur qu'un test de motivation général.

SE CONCENTRER SUR LA RECHERCHE DE PERSONNALITÉ

Les recherches des années 1960 et 1970 n'ont produit que peu de conclusions utiles sur la relation entre la personnalité et la performance sportive. Ces maigres résultats découlent en partie de problèmes méthodologiques, statistiques et interprétatifs, abordés plus loin. Les chercheurs ont été divisés en deux camps. Morgan (1980) a décrit un premier groupe comme ayant un point de vue crédule ; c'est-à-dire que ces chercheurs pensaient que la personnalité était

étroitement liée à la réussite sportive. L'autre groupe, selon lui, avait un point de vue sceptique et a soutenu que la personnalité n'était pas liée à la réussite sportive.

Ni le point de vue crédule ni le point de vue sceptique ne semblent s'être révélés exacts. Il existe plutôt une relation entre la personnalité et la performance sportive (et l'implication dans les activités sportives), mais elle est loin d'être parfaite. Autrement dit, bien que les traits de personnalité et les états psychologiques puissent aider à prédire le comportement et le succès dans le sport, ils ne représentent qu'une partie du comportement et peuvent ne pas être aussi précis que prévu. Par exemple, le fait que plusieurs coureurs de fond olympiques présentent des personnalités introverties ne signifie pas qu'un coureur de fond doit être introverti pour réussir. De même, au football américain, bien que de nombreux middle linebacker performants soient agressifs, cela ne signifie pas que tous les middle linebacker performants le soient.

Nous nous intéressons maintenant à la recherche sur la personnalité, les performances sportives et les préférences sportives. Mais rappelez-vous que la personnalité seule ne constitue pas le comportement dans le sport et l'exercice. Une certaine prudence est nécessaire dans l'interprétation des résultats de la recherche sur la personnalité, car l'attribution ou l'hypothèse de relations de cause à effet entre la personnalité et la performance a été une problématique dans de nombreuses études antérieures.

ATHLÈTES ET NON-ATHLÈTES

Essayez de définir un athlète. Ce n'est pas chose facile. Un athlète est-il quelqu'un qui joue dans une équipe universitaire ou interscolaire ? Quelqu'un qui démontre un certain niveau d'habileté ? Qui fait du jogging tous

les jours pour perdre du poids ? Qui pratique le sport professionnel ? Qui pratique le sport en milieu scolaire ? Gardez cette variété à l'esprit lorsque vous lisez des études qui ont comparé les traits de personnalité des athlètes et des non-athlètes. Une telle ambiguïté dans les définitions a affaibli ce type de recherche et troublé ses interprétations.

TESTS DE PERSONNALITÉ : LES CHOSES À FAIRE ET À NE PAS FAIRE

À FAIRE

- Informer les participants de l'objectif du test de personnalité et de la manière exacte dont il sera utilisé.
- Permettre uniquement aux personnes qualifiées, qui maîtrisent les principes des tests et ont conscience des biais méthodologiques, de faire passer les tests de personnalité.
- Intégrer les résultats des tests de personnalité aux autres informations obtenues concernant le participant.
- Utiliser, dans la mesure du possible, des tests spécifiques au sport et à l'activité physique, en faisant ces tests en lien avec un psychologue du sport.

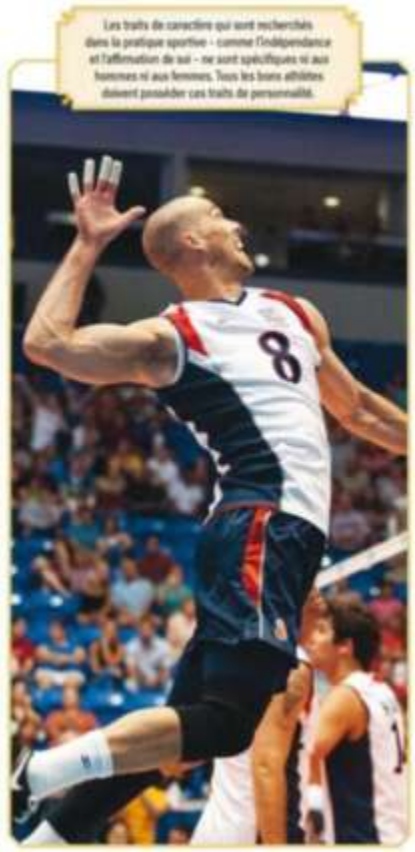
- Utiliser tant des tests visant à mesurer les états que des tests analysant les traits de la personnalité.
- Fournir aux participants des commentaires spécifiques concernant les résultats du test.
- Comparer les individus à leurs propres niveaux de référence plutôt qu'à des informations normatives.

À NE PAS FAIRE

- Ne pas utiliser de tests de personnalité dans un but clinique axés sur les troubles de la personnalité pour étudier une population ordinaire de pratiquants sportifs.
- Ne pas utiliser de tests de personnalité pour décider qui fait partie ou non de l'équipe ou d'un programme.
- Ne pas faire passer ni interpréter des tests de personnalité à moins que vous ne soyez qualifié par l'Association américaine de psychologie ou par un autre organisme de certification.
- Ne pas utiliser de tests de personnalité pour prédire le comportement dans un cadre sportif sans rechercher d'autres sources d'information, telles que des données d'observation et des évaluations des performances.

Pendant des années, on a pensé qu'il existait peu de différences entre les athlètes et les non-athlètes concernant les mesures de la personnalité. Cependant, des études récentes ont conclu qu'en raison des

meilleures mesures et approches conceptuelles utilisées par les chercheurs, des différences émergent (Allen et al., 2013 ; Allen et Labode, 2014), les athlètes étant plus extravertis et consciencieux et moins névrosés que les non-athlètes. Cependant, ces écarts ont tendance à être très faibles. Il est également possible que certains types de personnalité soient attirés par un sport particulier, plutôt que de participer à un sport en modifiant en quelque sorte leur personnalité.



POINT CLÉ

Des différences de personnalité constantes distinguent les athlètes des non-athlètes. Cependant, ces différences tendent à être très faibles.

ATHLÈTES FÉMININES

Alors que de plus en plus de femmes pratiquent le sport en compétition, nous devons comprendre les profils de personnalité des athlètes féminines. En 1980, Williams a constaté que les athlètes féminines qui réussissaient différaient nettement des normes féminines en termes de profil de personnalité. Comparées aux non-athlètes féminines, les athlètes féminines étaient plus axées sur la réussite, l'indépendance, l'agressivité, la stabilité émotionnelle et la confiance. La plupart de ces caractéristiques sont utiles dans le sport. Apparemment, les athlètes exceptionnels ont des caractéristiques de personnalité similaires, qu'ils soient hommes ou femmes.

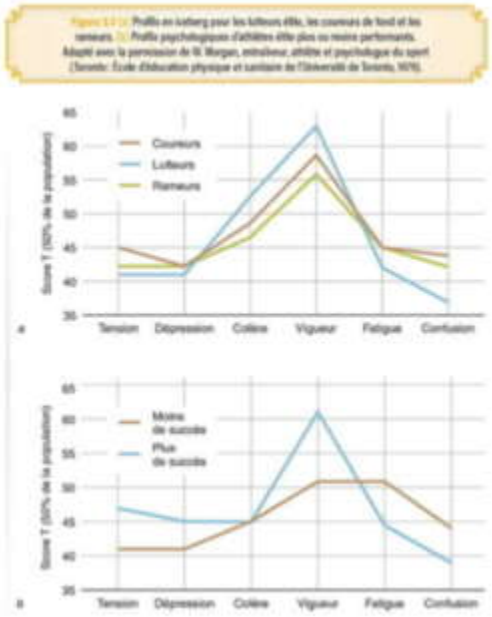
POINT CLÉ

Il existe peu de différences évidentes de personnalité entre les athlètes masculins et féminins, en particulier au niveau élite.

SANTÉ MENTALE POSITIVE ET PROFIL EN « ICEBERG »

Après avoir comparé les traits de personnalité d'athlètes plus performants à ceux d'athlètes moins performants en utilisant une échelle appelée Profile of Mood States (POMS), Morgan a développé un modèle de santé mentale qui, selon lui, est efficace pour prédire la réussite sportive (Morgan, 1979, 1980 ; Morgan, Brown, Raglin, O'Connor et Ellickson, 1987). En synthèse, le modèle suggère qu'une santé mentale positive telle qu'évaluée par un certain type de scores du POMS est directement liée à la réussite sportive et à des niveaux de performance élevés.

Le modèle de Morgan prédit qu'un athlète qui obtient au test POMS des scores supérieurs à la norme sur les sous-échelles du névrotisme, de la dépression, de la fatigue, de la confusion et de la colère et des scores inférieurs à la norme en vigueur sur l'échelle de la vigueur, fera pâle figure par rapport à un athlète qui obtient des scores inférieurs à la norme sur tous ces items, à l'exception de la vigueur. Les athlètes d'élite qui réussissent dans une variété de sports (par exemple, les nageurs, les lutteurs, les rameurs et les coureurs) sont caractérisés par ce que Morgan a appelé le profil en iceberg, qui reflète une santé mentale positive. Le profil en iceberg d'un athlète d'élite qui réussit montre une vigueur supérieure à la moyenne de la population et un niveau de tension, de dépression, de colère, de fatigue et de confusion en dessous de la moyenne de la population (**figure 3.2a**). Le profil ressemble à celui d'un iceberg car tous les traits négatifs sont sous la surface (normes de la population) et un seul trait positif (la vigueur) émerge. En revanche, les athlètes d'élite moins performants ont un profil plat, avec un score égal ou inférieur au 50e centile sur presque tous les facteurs psychologiques (**figure 3.2b**). Selon Morgan, cela reflète une santé mentale négative.



POINT CLÉ

Le modèle de santé mentale de Morgan suggère que les athlètes qui réussissent présentent une santé mentale plus positive que les athlètes qui réussissent moins (ou qui échouent).

PRÉDICTION DE LA PERFORMANCE

Morgan (1979) a évalué psychologiquement 16 candidats pour l'équipe d'aviron toutes catégories des États-Unis de 1974 à l'aide du POMS, prédisant la qualification de 10 des 16 finalistes. Le succès de cette étude et d'études similaires a conduit Morgan à conclure qu'une majorité d'athlètes qui réussissent présentent le profil en iceberg et une santé mentale plus positive que

ceux qui réussissent moins bien. On pourrait penser que ces statistiques impressionnantes signifient que l'on doit utiliser des tests psychologiques pour sélectionner les athlètes d'une équipe. Cependant, comme vous le lirez plus loin, la plupart des psychologues du sport s'y opposent avec véhémence ; d'ailleurs, Morgan ne pensait pas que le test pourrait être utilisé à des fins de sélection. Les tests de personnalité sont loin d'être parfaits (seuls 10 des 16 rameurs ont bien fait l'objet de la sélection), et l'utilisation de tests pour sélectionner pourrait signifier que des athlètes seraient injustement et par erreur sélectionnés ou écartés d'une équipe.

POINT CLÉ

Les tests peuvent aider à identifier les forces et les faiblesses psychologiques d'un athlète, et ces informations peuvent être utilisées pour développer un entraînement approprié des compétences psychologiques de l'athlète.

Bien que le modèle de santé mentale de Morgan (profil en iceberg) soit toujours soutenu dans la littérature (Raglin, 2001), il a fait l'objet de critiques (Prapavessis, 2000 ; Renger, 1993 ; Rowley, Landers, Kyllo et Etnier, 1995 ; Terry, 1995). Renger (1993), par exemple, a avancé que les résultats avaient été mal interprétés. Selon lui, les preuves sont insuffisantes pour conclure que le profil distingue les athlètes de différents niveaux de capacité ; au lieu de cela, il marque seulement la différence entre athlètes et non-athlètes. De même, Rowley et ses collègues (1995) ont mené une étude statistique (appelée méta-analyse) portant sur tous les profils en icebergs et ont constaté qu'il existait

effectivement une différence entre les athlètes les plus performants et les moins performants, mais qu'elle ne représente qu'un très petit pourcentage (moins de 1 %) de leur variation de performance. Rowley et ses collègues ont montré qu'il n'y avait pas assez de preuves pour justifier de l'utilisation de ce test comme base de sélection d'une équipe et que les utilisateurs doivent veiller à éviter les biais de désirabilité sociale (par exemple, les participants qui « font semblant » pour impressionner leurs entraîneurs). Terry (1995) a également démontré que le POMS n'est pas un test pour « identifier les champions », comme Morgan l'avait initialement suggéré dans son modèle de profil en iceberg de la santé mentale. Ceci n'implique pas pour autant, selon Terry, que le test soit inutile. Il a indiqué que les profils d'humeur optimaux dépendent très probablement du sport ; par conséquent, les changements d'humeur chez les athlètes doivent être comparés aux niveaux d'humeur précédents des athlètes et non aux normes d'un groupe plus large. S'appuyant sur la recherche et son expérience de conseil auprès des athlètes, Terry a recommandé que le test POMS soit utilisé de la manière suivante :

- Pour surveiller l'état d'humeur de l'athlète ;
- Pour servir de base à la discussion lors de séances individuelles ;
- Pour améliorer son humeur au fil du temps ;
- Pour identifier rapidement les problèmes ;
- Pour surveiller l'humeur des officiels de l'équipe et de l'équipe d'encadrement ;
- Pour surveiller la charge d'entraînement (voir le chapitre 22 pour plus de détails) ;
- Pour surveiller un athlète pendant le processus d'acclimatation ;

- Pour identifier les athlètes surentraînés (voir chapitre 22) ;
- Pour surveiller un athlète pendant la rééducation, après une phase de surentraînement (voir chapitre 22)
- Pour surveiller les réponses émotionnelles aux blessures (voir chapitre 20) ;
- Pour prédire la performance (mais pas pour la sélection d'athlètes) ;
- Pour personnaliser l'entraînement mental.

Ainsi, la recherche sur le profil en iceberg a clairement des implications pour la pratique professionnelle. Cependant, les critiques de cette recherche ont montré qu'il n'est pas possible de sélectionner de manière réaliste des équipes ou de prédire avec précision les variations majeures de la performance sportive en se basant simplement sur une mesure de personnalité.

Les données personnelles de ce type sont cependant utiles. Elles peuvent aider les psychologues du sport à découvrir les types de traits de personnalité et d'états psychologiques associés aux athlètes qui réussissent, et, une fois que ces facteurs psychologiques sont compris, permettre aux athlètes de travailler avec des psychologues du sport et des entraîneurs pour développer ses compétences psychologiques et améliorer la performance. Par exemple, l'entraînement des compétences psychologiques (voir les chapitres 12 à 17) peut aider les sportifs et les athlètes à faire face plus efficacement à la colère et à l'anxiété.

En résumé, les tests de personnalité sont des outils utiles qui nous aident à mieux comprendre, surveiller et travailler avec les athlètes et les entraîneurs. Ce ne sont pas des instruments magiques qui permettraient de faire des généralisations à partir de compétences et des performances individuelles.

ACTIVITÉ PHYSIQUE ET PERSONNALITÉ

Les psychologues du sport ont étudié la relation entre l'activité physique et la personnalité. Nous commencerons par résumer brièvement la recherche sur la relation entre les cinq grandes dimensions de la personnalité et leur implication dans l'activité physique. La relation entre l'exercice et deux dispositions de la personnalité, le comportement de type A et l'image de soi, sera ensuite brièvement examinée.

❊ LIEN ENTRE LES CINQ GRANDS FACTEURS DE LA PERSONNALITÉ ET L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

La relation entre la pratique d'une activité physique et les cinq dimensions de la personnalité que sont le névrotisme, l'extraversion, l'ouverture à l'expérience, l'agréabilité et le caractère consciencieux a été examinée dans diverses études. Une méta-analyse de 33 de ces études a révélé que l'extraversion et le caractère consciencieux sont positivement reliés à l'activité physique, tandis que le névrotisme est négativement lié (Rhodes et Smith, 2006). Cela est logique, car les personnes les plus sociables ou extraverties, les plus disciplinées et centrées sur la réussite sont davantage susceptibles de faire de l'exercice, contrairement à celles qui sont déprimées et anxieuses. Cependant, à l'instar de la relation entre les mesures de la personnalité et l'implication sportive, ces effets de correspondance sont relativement faibles et principalement corrélatifs. Peu de relations de cause à effet ont été établies. Cela a amené les chercheurs à conclure que « l'action comportementale est peu susceptible de découler directement de la personnalité » et que ce qu'il y a de plus important à considérer dans la construction d'un comportement, ce sont les facteurs environnementaux et la façon dont les individus interagissent avec eux (Rhodes et Smith, 2006).

❊ LE GRIT [1]

Dans son livre à succès Grit : *The Power of Passion and Perseverance*, la psychologue Angela Duckworth (2016) a introduit la notion de grit qui serait une forme de courage face à un défi, une caractéristique de la personnalité importante liée à la poursuite d'objectifs dans de nombreux domaines. Le grit est défini comme « (…) la persévérance au niveau des traits de caractère et la passion pour les objectifs à long terme » (Duckworth et Quinn, 2009). Cela implique de maintenir l'intérêt et les efforts tout en travaillant avec acharnement vers des objectifs et des défis malgré l'adversité, l'échec et la lenteur des progrès. Les individus qui ont le grit font preuve d'endurance lorsqu'ils travaillent à la réussite et maintiennent leurs efforts au fil des années.

Une mesure valide et fiable du grit a été développée, et en plus d'un score d'échelle global, deux sous-échelles sont évaluées : la persistance de l'intérêt du sujet et la répartition de l'effort (Duckworth, Peterson, Matthews et Kelly, 2007 ; Duckworth et Quinn, 2009). Duckworth et ses collègues ont étudié une variété de populations dans une variété de contextes et ont constaté que dans ces contextes, les individus qui ont le grit sont, par exemple, moins susceptibles de quitter l'Académie militaire américaine de West Point, et plus susceptibles de rester mariés, de passer du temps à suivre les cours, et plus tard à poursuivre leurs études (Duckworth, 2016).

Bien que Duckworth discute de l'importance du grit dans la réussite sportive, seules quelques études ont commencé à explorer ce sujet. Dans une étude examinant la validité prédictive du grit dans la prédiction de l'attrition et de la performance des cadets de West Point, le grit a été utilisé pour prédire la performance physique et sportive (Kelly, Matthews et Bartone, 2014). Dans une étude sur les jeunes

footballeurs élite au grit élevé par rapport à ceux ayant un faible grit, Larkin, O'Connor et Williams (2016) ont constaté que les joueurs ayant du grit participaient à beaucoup plus d'entraînements, de compétitions, de jeux et d'autres activités en dehors du football. Les joueurs ayant le plus de grit se sont également avérés plus performants lors des tests d'aptitudes cognitives et perceptives. Bien que des études supplémentaires soient nécessaires, les premières preuves soulignent l'importance du grit dans la prédiction des performances et de la motivation des athlètes et des pratiquants.

❊ LA PERSONNALITÉ DE TYPE A

L'individu au comportement de type A est caractérisé par une hyperactivité, un sentiment d'urgence, un hyperinvestissement professionnel, un goût pour la compétitivité, et un énervement facile. L'antithèse de la personnalité de type A est appelée type B. Initialement, un lien a été trouvé entre le comportement de type A et l'augmentation de l'incidence de maladies cardiovasculaires. Plus tard, on a soupçonné que la composante colère-hostilité qui construit la personnalité de type A était la caractéristique la plus significativement liées à ces maladies. Bien que les causes du comportement de type A n'aient pas été déterminées de manière concluante, des preuves importantes indiquent que l'environnement socioculturel, comme les attentes des parents à l'égard de normes élevées de performance, en sont probablement à l'origine (Girdano, Everly et Dusek, 1990).

Les premières tentatives pour modifier le comportement de type A par des interventions physiques ont eu des résultats mitigés. Une étude positive a montré qu'un

programme d'aérobic de douze semaines était non seulement associé à une réduction du comportement de type A, mais aidait également les participants à réduire considérablement la réactivité cardiovasculaire au stress mental (Blumenthal et al., 1988). Ainsi, modifier les comportements associés à la personnalité de type A par l'exercice pourrait avoir des avantages positifs pour la santé.

POINT CLÉ

Les schémas comportementaux de la personnalité de type A peuvent apparemment être modifiés par l'exercice, ce qui peut réduire le risque de maladies cardiovasculaires.

❇ IMAGE DE SOI

L'exercice semble également avoir une relation positive sur l'image de soi (Biddle, 1995 ; Marsh et Redmayne, 1994 ; Sonstroem, 1984 ; Sonstroem, Harlox et Josephs, 1994). Sonstroem (1984) a suggéré que ces changements de l'image de soi pourraient être associés à la perception d'une meilleure forme physique plutôt qu'à des changements réels de la forme physique. Bien que les études n'aient jusqu'à présent pas prouvé que les changements des états de forme physique produisent des changements de l'image de soi, les programmes d'exercices semblent conduire à une augmentation significative de l'estime de soi, en particulier chez les sujets qui montrent initialement une faible estime de soi. Par exemple, Martin, Waldron, Mc Cabe et Yun (2009) ont constaté que les filles qui participent au programme Girls on the Run avaient des changements positifs dans leur estime de soi globale et

dans l'image de leur apparence physique. Parallèlement à la recherche sur la personnalité du sportif, celle sur les liens entre la pratique d'une activité physique et l'image de soi a montré qu'il est préférable de considérer l'image de soi ou l'estime de soi non seulement comme un trait de personnalité général (estime de soi globale) mais aussi comme un trait de personnalité qui inclut de nombreuses dimensions spécifiques au contexte, telles que l'image sociale de soi, l'image académique de soi et l'image physique de soi. Comme l'on pouvait s'y attendre, la recherche montre que la pratique sportive a le plus grand effet sur la dimension physique de l'image de soi (Fow, 1997 ; Marsh et Sonstroem, 1995 ; Spence, Mc Gannon et Poon, 2005). Cette relation est examinée plus en détail au chapitre 18.

POINT CLÉ

L'activité physique et une meilleure forme physique semblent être associées à une augmentation de l'estime de soi, en particulier chez les personnes dont le niveau initial d'estime de soi est faible.

EXAMEN DES STRATÉGIES COGNITIVES ET DU SUCCÈS

Bien que certaines différences soient évidentes entre les traits de personnalité et les dispositions des athlètes et des sportifs, les chercheurs ne sont pas unanimes sur la pertinence de ces études. Pour cette raison, de

nombreux chercheurs contemporains ont adopté l'approche phénoménologique de l'étude de la personnalité et sont passés de l'étude des traits de personnalité à l'examen des stratégies mentales, des habiletés et des comportements que les athlètes utilisent en compétition et leur lien avec la performance sportive (Gould et Maynard, 2009 ; Slimani et al., 2016 ; Tod, Edwards, Mc Guigan et Lovell, 2015).

L'une des premières études à adopter cette approche a été une enquête menée par Mahoney et Avener (1977) sur des gymnastes en sélection pour intégrer l'équipe de gymnastique masculine américaine. Les auteurs ont constaté que les gymnastes qui composaient l'équipe géraient mieux l'anxiété, utilisaient davantage d'images internes et utilisaient un dialogue interne plus positif que ceux qui ne faisaient pas partie de l'équipe.

POINT CLÉ

Les médaillés olympiques, contrairement aux non médaillés, intériorisent leurs stratégies dans la mesure où ils réagissent automatiquement à l'adversité.

Smith, Schutz, Smoll et Ptacek (1995) ont développé et mis au point une mesure des habiletés mentales spécifiques au sport, l'Athletic Coping Skills Inventory-28 (ACSI). L'ACSI donne un score global des compétences psychologiques d'un athlète ainsi que des scores sur les sept sous-échelles suivantes :

1. Faire face à l'adversité ;
2. Produire sa meilleure performance sous pression ;

3. Fixer des objectifs et se préparer mentalement ;

4. Se concentrer ;

5. Se libérer de ses soucis ;

6. Faire preuve de confiance et de motivation à réussir ;

7. Aptitude à être entraîné.

Smith et ses collègues ont examiné la relation entre l'échelle globale et les scores de sous-échelle et la performance athlétique dans deux études. Dans la première étude (Smith et al., 1995), 762 athlètes masculins et féminins du secondaire représentant une variété de sports ont complété l'ACSI. Ils ont été catégorisés en contre-performants (ceux dont le talent coté par un entraîneur était supérieur à leur cote de performance réelle), en normaux (ceux dont les cotes étaient égales à leur performance réelle) et les performants (ceux qui ont été évalués par leurs entraîneurs comme performants au-dessus de leur niveau de talent). L'étude a montré que, par rapport aux autres groupes, les athlètes performants avaient des scores significativement plus élevés sur plusieurs sous-échelles (aptitude à être coaché, concentration, capacité à faire face à l'adversité) ainsi que des scores généraux plus élevés. Ces résultats montrent que les compétences psychologiques peuvent aider les athlètes à tirer le meilleur parti de leur talent en contexte sportif.

L'échantillon de la deuxième étude (Smith et Christensen, 1995) était un groupe d'athlètes très différent : cent quatre joueurs de baseball professionnels de ligue mineure. Les scores sur l'ACSI étaient liés à des mesures de performance telles que les moyennes à la batte pour les frappeurs et les moyennes de points gagnés pour les lanceurs. Fait intéressant, comme pour les athlètes du secondaire de la première

étude, les évaluations des compétences sportives par les experts n'étaient pas liées aux scores ACSI. De plus, les habiletés psychologiques représentaient une partie importante des variations de performance à la batte et au lancer, et ces habiletés contribuaient encore plus que la capacité physique. (Rappelez-vous qu'il s'agissait d'athlètes hautement qualifiés et talentueux, ce qui ne signifie donc pas que le talent physique est sans importance.) Enfin, des scores de compétences psychologiques plus élevés étaient associés à la longévité des joueurs ou à une implication continue dans le baseball professionnel 2 et 3 ans plus tard. Ainsi, la performance dans le sport d'élite semble être clairement liée aux compétences mentales.

Une troisième étude utilisant l'ACSI a été menée avec des athlètes grecs (basket-ball, polo et volley-ball) aux niveaux élite et non élite (Kiourmoutzoglou, Tzetzis, Derri et Mihalopoulo, 1997). Elle a révélé un certain nombre de différences, notamment le fait que les athlètes élite ont tous montré une capacité supérieure à faire face à l'adversité, par rapport aux sujets non élites. Le athlètes élites étaient également meilleurs dans la fixation d'objectifs et la préparation mentale.

Bien que Smith et ses collègues (1995) aient reconnu que l'ACSI soit un outil de mesure utile à des fins de recherche et d'enseignement, ils ont averti qu'il ne devrait pas être utilisé pour la sélection en équipe. Ils ont fait valoir que si les athlètes pensent que l'ACSI est utilisé à des fins de sélection, ils sont susceptibles de donner sciemment des réponses qui leur permettront de faire bonne figure auprès des entraîneurs ou de donner involontairement certaines réponses dans l'espoir qu'elles deviendront vraies.

L'association entre les stratégies cognitives et la performance est étayée par d'autres études. Des analyses publiées ont montré que les stratégies

cognitives améliorent les performances au football (Slimani et al., 2016) et les performances en force, endurance et puissance musculaire (Tod et al., 2015).

TECHNIQUES D'ENTRETIEN APPROFONDI

Les chercheurs ont également tenté d'étudier les différences entre les athlètes qui réussissent et ceux qui échouent en adoptant une approche qualitative (une approche méthodologique de plus en plus utilisée, comme mentionné au chapitre 2). Des entretiens approfondis explorent les stratégies d'adaptation que les athlètes utilisent avant et pendant la compétition. L'interview fournit aux entraîneurs, aux athlètes et aux psychologues du sport des profils des stratégies mentales utilisées par les athlètes beaucoup plus détaillés que les tests papier et crayon. Par exemple, les vingt membres des équipes olympiques américaines de lutte libre et de lutte gréco-romaine de 1988 ont été interrogés. Comparés aux lutteurs non médaillés, les athlètes médaillés olympiques ont utilisé un dialogue interne plus positif, ont fait la preuve d'une capacité d'attention plus étroite et plus immédiate, étaient mieux préparés mentalement à des circonstances négatives imprévues et avaient une pratique mentale plus solide (Gould, Eklund et Jackson, 1993).

Un lutteur a décrit sa capacité à réagir automatiquement face à l'adversité :

> **« Ce que j'ai toujours fait, c'est de ne jamais rien laisser interférer avec ce que j'étais en train d'accomplir pendant un tournoi. Donc, ce que j'essaie de faire, si**

> **quelque chose [va peut-être] me déranger… c'est de vider complètement mon esprit et de me concentrer sur l'événement à venir… Ma stratégie d'adaptation consiste simplement à l'éliminer complètement de mon esprit, et je suppose que je suis béni de pouvoir le faire (Gould et al., 1993) ».**

Les médaillés semblaient capables de maintenir un niveau émotionnel relativement stable et positif parce que leurs stratégies d'adaptation sont devenues automatiques, tandis que les non-médaillés ont des émotions plus fluctuantes en raison d'une moins bonne gestion mentale. Prenons l'exemple suivant d'un lutteur olympique non médaillé :

> **« J'avais une cassette de relaxation qui semblait m'apporter des moments de soulagement… C'en était arrivé au point que j'essayais de ne pas penser à la lutte et de me concentrer sur autre chose. Mais forcément … en faisant cela, je me contraignais et devenais tendu, [mon] pouls s'accélérait, et mes paumes, mes jambes et mes mains ou mes pieds transpiraient. Je passais par ces états en essayant de dormir, et c'est pourquoi j'avais recours à ma cassette de relaxation. Je ne crois pas avoir trouvé la bonne stratégie (Gould et al., 1993) » .**

PLANIFICATION MENTALE

La planification mentale fait partie des stratégies cognitives. Des citations complémentaires d'athlètes olympiques peuvent aider à expliquer plus avant les avantages et le fonctionnement des stratégies mentales mentionnées par les lutteurs qui viennent d'être cités (Orlick et Partington, 1988) :

> **« Le plan ou le programme était déjà dans ma tête. Pour la compétition, j'étais en mode automatique, comme se mettre sur régulateur de vitesse et le laisser fonctionner. J'étais conscient de l'effort que je faisais et aussi de la position de mon adversaire par rapport à moi, mais je me suis toujours concentré sur ce que je devais faire ensuite. »**

> **« Avant de commencer, je me concentre sur le fait de me détendre, de respirer calmement. Je me sens actif mais en contrôle car j'ai pensé à ce que j'allais faire pendant la compétition tout au long de l'échauffement. J'utilise la période juste avant le début de la course pour me vider l'esprit, donc quand je me lance, toutes mes pensées sont épurées. »**

> **« J'essaie généralement de travailler en visualisant ce que je vais probablement utiliser. Chaque lutteur a des mouvements différents, vous savez. Ils aiment toujours passer le bras droit ou un geste proche, et je me visualise en bloquant cela et des choses dans le genre. »**

Les athlètes olympiques développent des stratégies mentales qu'ils utilisent avant et pendant la compétition, y compris des plans de reconcentration. Ainsi, ils sont préparés mentalement non seulement pour la compétition, mais aussi pour gérer les distractions et les événements imprévus avant et pendant la compétition (Gould et Maynard, 2009 ; Orlick et Partington, 1988). Ces plans mentaux aident particulièrement les athlètes dont le sentiment de contrôle (un trait de personnalité) est faible ; les plans leur permettent de se sentir plus en contrôle indépendamment des influences liées aux situations. La **figure 3.3** donne un exemple de plan de reconcentration détaillé pour un nageur olympique canadien.

Le plan de reconcentration de ce nageur pour répondre aux exigences de la situation illustre combien il est important d'étudier à la fois le profil de personnalité d'un athlète et ses stratégies mentales. De cette façon, les entraîneurs peuvent continuellement structurer les pratiques et les environnements d'entraînement pour répondre à la situation et maximiser les performances et le progrès personnel.

STRATÉGIES MENTALES UTILISÉES PAR LES ATHLÈTES QUI RÉUSSISSENT

1. Pour renforcer leur confiance, les athlètes qui réussissent mettent en œuvre des

plans spécifiques pour faire face à l'adversité pendant la compétition.

2. Ils utilisent des routines pour gérer les circonstances inhabituelles et les distractions avant et pendant une compétition.
3. Ils se concentrent entièrement sur la performance à venir, bloquant les pensées et les événements non pertinents.
4. Ils utilisent la répétition mentale avant la compétition.
5. Ils ne s'inquiètent pas des autres concurrents avant une compétition et se concentrent sur ce qui est contrôlable.
6. Ils élaborent des plans de compétition détaillés.
7. Ils apprennent à réguler l'activation et l'anxiété.

Figure 3.3 **Plan de reconcentration pour un nageur olympique.**

Situation	Stratégie
Arrivée tardive sur le lieu	Pendant le trajet en bus, utiliser des images pour simuler la nage rapide, s'étirer dans le véhicule, vérifier et s'assurer que l'équipement (par exemple, combinaison, lunettes) est prêt, condenser les exercices d'échauffement, se rappeler que j'ai bien couru avant d'arriver en retard, respirer et suivre une routine de pré-course normale
Départ retardé	Rester au chaud et faire de légers étirements en attendant Se détendre et penser à des choses positives ou qui me rendent heureux
Faux départ d'un concurrent	Remonter au bord de la piscine, se replacer derrière les blocs, faire plusieurs étirements, reprendre une routine normale de pré-course en montant sur le bloc
Mauvais départ de course	Visualiser l'erreur pendant que j'expire, me concentrer sur mon rythme de stimulation, dire « Relax and go »
Erreur pendant la course	Visualiser l'erreur lorsque j'expire, répéter des phrases de motivation (« Allez, allez, allez »)
Mauvaise performance au cours de la compétition	S'accorder cinq minutes pour être furieux, penser à ce qui s'est passé et à ce qui, le cas échéant, doit changer ; toucher le mur et visualiser de transférer au mur la mauvaise course et les pensées associées

IDENTIFIER VOTRE RÔLE DANS LA COMPRÉHENSION DE LA PERSONNALITÉ

Maintenant que vous avez compris l'importance de la personnalité dans le sport et l'activité physique, comment utiliser cette connaissance pour mieux comprendre les individus dans vos classes et dans vos équipes ? Les chapitres suivants explorent les aspects pratiques de l'évolution des comportements et du développement des compétences psychologiques. En attendant, appuyez-vous sur ces directives pour vous aider à mieux comprendre les personnes avec lesquelles vous travaillez actuellement et à consolider ce que vous avez appris sur la personnalité.

1. **Tenez compte des traits de personnalité et des situations**. Pour comprendre le comportement de quelqu'un, tenez compte à la fois de la personne et de la situation. En plus de comprendre la personnalité, prenez également toujours compte de la situation particulière dans laquelle vous enseignez ou entraînez.

2. **Soyez un utilisateur averti**. Pour savoir comment et quand utiliser les tests de personnalité, il vous faut comprendre les principes éthiques et ceux relatifs aux tests de personnalité. Ce chapitre a tracé des lignes directrices. En tant que professionnel, il vous appartiendra de comprendre les choses à faire et à ne pas faire avec les tests de personnalité.

3. **Soyez un bon communicant**. Bien que les tests de personnalité puissent révéler beaucoup de choses sur les gens, il en va de même pour une communication sincère et ouverte. Poser des questions et être à l'écoute peut grandement contribuer à établir une relation riche et à découvrir la personnalité et les préférences d'un individu. La question de la communication est abordée au chapitre 11.

4. **Soyez un bon observateur**. Un autre bon moyen d'obtenir des informations précieuses sur la personnalité des gens consiste à observer leur comportement dans différentes situations. Si vous combinez votre observation du comportement d'un individu avec une communication ouverte, vous obtiendrez probablement une bonne vision et compréhension générale de sa personnalité.

5. **Soyez bien informé sur les stratégies mentales**.

Un répertoire varié de stratégies mentales facilite l'apprentissage et la performance des habiletés sportives. Soyez conscient de ces stratégies et mettez-

les en œuvre de manière appropriée dans vos programmes, en les sélectionnant au profit de la personnalité d'un individu.

L'INNÉ CONTRE L'ACQUIS ET LA GRAVITATION CONTRE LE CHANGEMENT

Compte tenu des progrès récents de la recherche et des tests génétiques, la question de savoir si la personnalité est déterminée génétiquement (par nature, l'inné) ou par l'environnement (par éducation, l'acquis) est très pertinente pour les professionnels du sport et de l'activité physique. Bien que cette question n'ait pas été étudiée en psychologie du sport et de l'activité physique en soi, la recherche en psychologie générale montre que la personnalité repose à la fois sur une base génétique (jusqu'à 60 %) et qu'elle est influencée par l'apprentissage. Les deux positions extrêmes concernant une origine exclusivement dans l'inné ou dans l'acquis sont donc fausses. La génétique et l'environnement déterminent de manière combinée la personnalité. De plus, certaines recherches suggèrent que même si nous pouvons être génétiquement prédisposés à avoir certaines caractéristiques, notre environnement influence la façon et la manière dont nous manifestons ces

caractéristiques. En psychologie du sport et de l’activité physique, nous concentrons donc notre attention sur l’apprentissage et les influences environnementales, car les professionnels du sport et des sciences du sport peuvent influencer le développement de la personnalité, quel que soit le rôle de la génétique dans la personnalité.

La deuxième question critique abordée dans la recherche sur la personnalité consiste à se demander si certains individus s’orientent vers des sports spécifiques en raison de leur personnalité (hypothèse de la gravitation) ou si leur personnalité change à la suite de la pratique d’un sport et d’une activité physique (hypothèse du changement). Bien que certaines preuves existent pour soutenir les deux thèses, aucune n’a été démontrée de manière convaincante, probablement parce que les deux contiennent une part de vérité.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. **Décrire ce qui compose la personnalité et pourquoi c’est important.**

La personnalité fait référence aux caractéristiques qui rendent les individus uniques. Il comprend trois niveaux distincts mais liés : un noyau psychologique, ou le niveau de personnalité le plus élémentaire et le plus stable ; les réponses types, ou les façons dont chaque personne apprend à s’adapter à l’environnement ; et les comportements liés aux rôles, ou comment une personne agit en fonction de ce qu’elle perçoit de la situation. Le comportement lié au rôle social est l’aspect le plus variable de la personnalité. Comprendre la personnalité vous aidera à améliorer l’efficacité de vos interventions.

2. **Examiner les principales approches pour comprendre la personnalité.**

Il existe six approches pour étudier et comprendre la personnalité dans le sport et l’activité physique que sont les approches : psychodynamique, relative aux traits de personnalité, situationniste,

interactionniste, phénoménologique, et intégrative ou biopsychosociale. L'approche psychodynamique met l'accent sur l'importance des déterminants inconscients du comportement et de la compréhension de la personne dans son ensemble. Elle a eu peu d'impact en psychologie du sport. L'approche relative aux traits de personnalité suppose que la personnalité est stable dans le temps et cohérente dans toutes les situations et que les traits de personnalité prédisposent les individus à se comporter de manière stable quelle que soit la situation. En revanche, l'approche situationniste fait valoir que le comportement est déterminé en grande partie par l'environnement ou la situation. Ni l'approche relative aux traits de personnalité ni l'approche situationniste n'ont reçu un large soutien dans la littérature en psychologie du sport. La plupart des chercheurs adoptent une approche interactionniste pour l'étude de la personnalité sportive, qui considère les facteurs personnels et situationnels comme des déterminants à parts égales du comportement. L'approche phénoménologique se concentre sur la compréhension et l'interprétation subjective qu'a une personne d'elle-même et de son environnement par rapport aux traits de personnalité stables. Cette opinion très répandue est également cohérente avec la vision interactionniste dans la mesure où le comportement serait déterminé par des facteurs personnels et situationnels. L'approche intégrative ou biopsychosociale soutient que pour comprendre la personnalité, il faut considérer l'interaction dynamique des facteurs biologiques, des dispositions relatives aux traits de personnalité, des adaptations à des situations et des récits de vie ou des récits narrés par l'individu lui-même qui sont

tous situés dans le contexte social ou la culture de chacun.

3. **Identifier comment mesurer la personnalité.**

Pour mesurer la personnalité, une approche interactionniste doit évaluer à la fois les traits psychologiques (style de comportement typique d'un individu) et les états mentaux (les effets de la situation sur les comportements). Bien que les échelles de mesure de la personnalité fournissent des informations utiles sur les états mentaux et les traits de personnalité, les mesures spécifiques à la situation (par exemple, les mesures spécifiques au sport) prédisent le comportement de manière plus fiable.

4. **Évaluer les tests de personnalité et les recherches pour leur caractère pratique et utile.**

Bien qu'utiles, les tests de personnalité utilisés de façon isolée ne se sont pas avérés être des indicateurs probants de la performance sportive. Et lorsqu'ils sont utilisés, ils doivent l'être dans le respect des principes éthiques.
Les utilisateurs des tests de personnalité doivent connaître les principes qui déterminent les tests et les erreurs de mesure, connaître leurs propres limites par rapport au fait de pouvoir faire passer et

interpréter ces tests, éviter d’utiliser exclusivement ces tests pour sélectionner une équipe, toujours donner aux athlètes des explications et un retour sur les tests, garantir la confidentialité des résultats aux athlètes, adopter une approche intra-individuelle pour tester, comprendre et évaluer les composantes spécifiques de la personnalité.

5. **Comprendre la relation entre la personnalité et le comportement dans le sport et l’activité physique.**

Il a été constaté que l’activité physique améliore l’image de soi, en particulier la composante physique de l’image de soi. Le comportement de type A s’est révélé avoir une influence négative sur le bien-être de l’individu. Bien que certaines différences de personnalité aient été constatées en comparant des athlètes avec des non-athlètes et en comparant des athlètes de différents sports, les résultats les plus intéressants et les plus cohérents proviennent des comparaisons d’athlètes moins performants avec des athlètes plus performants présentant une santé mentale plus positive. Ces résultats ont cependant une application limitée.

6. **Décrire le lien entre les stratégies cognitives et la performance sportive.**

Au cours des dernières décennies, les chercheurs ont détourné leur attention de la mesure des traits

de personnalité pour s'intéresser davantage aux stratégies, compétences et comportements cognitifs ou mentaux que les athlètes utilisent. Les athlètes qui réussissent, comparés à leurs homologues moins performants, possèdent une variété de compétences psychologiques. Ceux-ci incluent la régulation et la gestion de l'activation, une confiance en soi élevée, une meilleure attention et concentration, des sentiments de contrôle et une propension à ne pas forcer les choses plus élevées, l'utilisation d'images et de pensées positives, l'engagement et la détermination, la définition d'objectifs, des plans mentaux et des stratégies d'adaptation fonctionnelles.

7. **Appliquer ce que vous savez de la personnalité dans les sports et l'activité physiques pour mieux comprendre la personnalité des individus.**

En tant que professionnel du sport et de l'activité physique, vous devez rassembler des informations sur la personnalité des personnes avec lesquelles vous travaillez. En particulier, tenez compte à la fois des traits de personnalité et des situations, soyez un professionnel averti, communiquez avec les athlètes, observez-les et soyez au fait de leurs stratégies mentales.

MOTS-CLÉS

Approche intégrative ou biopsychosociale
Approche interactionniste
Approche intra-individuelle
Approche phénoménologique
Approche psychodynamique
Approche qualitative
Approche relative aux traits de personnalité
Approche situationniste
Comportement lié au rôle social
Mesures spécifiques à la situation
Méta-analyse
Modèle de santé mentale
Noyau psychologique
Perfectionnisme inadapté ou dysfonctionnel
Perfectionnisme adapté ou fonctionnel
Profil en iceberg
Réponses typiques
Tests projectifs

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Analyser les trois niveaux de personnalité, y compris la stabilité des différents niveaux.

2. Comparez les approches psychodynamiques, situationnistes, relatives aux traits de personnalité, interactionnistes, phénoménologiques, biopsychosociales ou intégratives de la personnalité. Quelles sont les approches les plus couramment utilisées par les psychologues du sport aujourd'hui ? Pourquoi ?
3. Comparez les mesures des états psychologiques et des traits de personnalité. Pourquoi les deux sont-ils nécessaires pour une meilleure compréhension de la personnalité dans le sport ?
4. Pourquoi les tests de personnalité spécifiques au sport sont-ils plus souhaitables que les tests de personnalité généraux pour mesurer la personnalité dans le sport et l'activité physique ? Citez des exemples de tests de personnalité généraux et de tests spécifiques au sport.
5. Nommez quatre principes directeurs importants pour administrer des tests psychologiques et en commenter les résultats.
6. Analysez les recherches comparant les personnalités des athlètes et des non-athlètes et des athlètes masculins et féminins. Les athlètes versus les non-athlètes et les athlètes masculins versus les athlètes féminins ont-ils des profils de personnalité uniques ?
7. Examinez le modèle de santé mentale de Morgan du profil en iceberg pour prédire le succès en athlétisme. Le succès sportif

peut-il être prédit à partir de tests psychologiques ? Expliquez votre réponse.

8. Quels facteurs de la personnalité sont liés au comportement physique ?
9. Comparez les stratégies mentales des athlètes ayant réussi à celles de ceux qui n'ont pas réussi.

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Des tests psychologiques devraient-ils être utilisés pour sélectionner des individus dans une équipe ? Expliquez votre réponse.
2. Quel est votre rôle dans la compréhension de la personnalité ? Quand pourriez-vous envisager d'utiliser des tests de personnalité ? Recherchez d'autres moyens d'évaluer la personnalité des participants.

1. **Les traducteurs ont choisi de conserver le terme anglais de « grit » dans cet ouvrage ; ce terme peut trouver une acception proche dans les termes de persévérance et de cran face à un effort à produire.**

Chapitre 04

MOTIVATION

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) définir la motivation et ses composants ;
2) décrire les points de vue clés sur la motivation et leur utilité ;
3) détailler les lignes directrices utiles pour renforcer la motivation ;
4) définir la motivation d'accomplissement et la compétitivité et indiquer pourquoi elles sont importantes ;
5) comparer et opposer les théories de la motivation d'accomplissement ;
6) expliquer comment la motivation d'accomplissement se développe ;
7) utiliser les principes fondamentaux de la motivation d'accomplissement pour guider la pratique.

Fernando est co-capitaine et joue en position de centre dans son équipe de football américain de lycée. Son équipe n’a pas un talent exceptionnel, mais si tout le monde donne le maximum et joue ensemble, l’équipe devrait faire une saison pleine. Cependant, si l’équipe passe sous la barre des cinq-cents points, Fernando est frustré par certains de ses coéquipiers qui ne semblent pas faire autant d’efforts que lui. Bien qu’ils soient plus talentueux que lui, ces joueurs ne recherchent pas les défis, ne sont pas aussi motivés et abandonnent souvent face à l’adversité. Fernando se demande ce qu’il peut faire pour motiver certains de ses coéquipiers.

Comme Fernando, les enseignants, les entraîneurs et les animateurs se demandent souvent pourquoi certaines personnes sont très motivées et s’efforcent constamment de réussir, tandis que d’autres semblent manquer de motivation et évitent l’évaluation et la compétition. En fait, les entraîneurs essaient fréquemment de motiver les athlètes avec des devises inspirantes : « Les gagnants n’abandonnent jamais ! » « Allez jusqu’au bout ou rentrez à la maison ! » « Donnez 110 % ! » Les enseignants veulent également motiver les enfants inactifs, qui semblent souvent préférer jouer aux consoles de jeux plutôt qu’au volley-ball. Les animateurs et les kinésithérapeutes sont régulièrement confrontés au défi de motiver leurs patients à suivre un programme d’exercice ou de rééducation. Bien que la motivation soit essentielle au succès de tous ces professionnels, beaucoup ne comprennent pas bien le sujet. Pour réussir en tant qu’enseignant, entraîneur ou animateur, il faut une compréhension approfondie de la motivation, y compris des facteurs qui l’affectent et des méthodes pour la renforcer chez les individus et les groupes. Souvent, la capacité à motiver les individus, plutôt que la connaissance technique d’un sport ou d’une activité physique, est ce qui sépare les très bons

formateurs des moyens. Dans ce chapitre, nous aborderons le thème de la motivation.

DÉFINIR LA MOTIVATION

La motivation peut être définie simplement comme la direction et l'intensité de l'effort (Sage, 1977). Les psychologues du sport et de l'activité physique peuvent voir la motivation sous plusieurs angles spécifiques, y compris la motivation d'accomplissement, la motivation sous forme de stress compétitif (voir chapitre 5) et la motivation intrinsèque et extrinsèque (voir chapitre 7). Ces formes variées de motivation font toutes partie de la définition plus générale de la motivation. Par conséquent, nous comprenons les spécificités de la motivation à travers ce contexte holistique plus large, tout comme un entraîneur de football considère les exercices spécifiques du point de vue d'un plan de match plus large ou d'une philosophie offensive ou défensive. Mais qu'impliquent exactement ces composants de la motivation – direction de l'effort et intensité de l'effort ?

- **La direction de l'effort** se réfère à la question de savoir si un individu cherche, approche ou est attiré par certaines situations. Par exemple, un lycéen peut être motivé à intégrer une équipe de tennis, un entraîneur à prendre part à une formation d'entraîneurs, une femme d'affaires à participer à un cours d'aérobic ou un athlète blessé à se faire soigner.
- **L'intensité de l'effort** fait référence à la quantité d'effort qu'une personne déploie dans une situation particulière. Par exemple, un élève peut assister à un cours d'éducation physique (aborder une situation) mais ne pas faire beaucoup d'efforts pendant le cours. D'un autre côté, un golfeur peut tellement vouloir réussir un

putt gagnant qu’il est submergé par sa motivation, se stresse et exécute mal son geste.

POINT CLÉ

La motivation est la direction et l’intensité de l’effort.

Bien qu’à des fins d’analyse il soit pratique de séparer la direction de l’intensité de l’effort, ces deux éléments sont étroitement liés pour la plupart des individus. Par exemple, les étudiants ou les athlètes qui manquent rarement les cours ou les entraînements et qui arrivent toujours en avance réalisent de gros efforts de participation. À l’inverse, ceux qui sont constamment en retard et qui manquent de nombreux cours ou entraînement font souvent preuve de peu d’effort lorsqu’ils sont présents.

ÉTUDE DE TROIS APPROCHES DE LA MOTIVATION

Chacun de nous développe une vision personnelle du fonctionnement de la motivation, notre propre modèle sur ce qui motive les gens. Nous sommes susceptibles de le faire en apprenant ce qui nous motive et en observant comment les autres sont motivés. Par exemple, si quelqu’un a un professeur d’éducation physique qu’il aime et qu’il pense performant, il

essaiera probablement d'utiliser ou d'imiter plusieurs stratégies motivationnelles utilisées par l'enseignant. De plus, les individus mettent souvent en scène leurs opinions personnelles sur la motivation, à la fois consciemment et inconsciemment. Un entraîneur, par exemple, peut faire un effort conscient pour motiver les élèves grâce à des commentaires positifs et des encouragements. Un autre coach, croyant que les gens sont principalement responsables de leurs propres comportements, pourrait passer peu de temps à créer des situations qui améliorent la motivation.

Bien qu'il existe des milliers de points de vue individuels, la plupart des gens intègrent la motivation dans l'une des trois orientations générales qui correspondent aux approches de la personnalité détaillées au chapitre 3 :

1. Orientation ou approche centrée sur les traits
2. Orientation ou approche centrée sur la situation
3. Orientation ou approche interactionnelle

APPROCHE CENTRÉE SUR LES TRAITS

L'approche centrée sur les traits (également appelée approche centrée sur le participant) soutient que le comportement motivé est principalement fonction des caractéristiques individuelles. Autrement dit, la personnalité, les besoins et les objectifs d'un élève, d'un athlète ou d'un pratiquant sont les principaux déterminants d'un comportement motivé. Ainsi, les entraîneurs décrivent souvent un athlète comme un « vrai gagnant », ce qui implique que cet individu a une composition personnelle qui lui permet d'exceller dans le sport. De la même manière, un autre athlète peut

être décrit comme un « perdant », c'est-à-dire comme une personne qui n'est pas combative.

Certaines personnes ont des attributs personnels qui semblent les prédisposer au succès et à des niveaux élevés de motivation, tandis que d'autres semblent manquer de motivation, d'objectifs personnels et de désir. Cependant, la plupart d'entre nous seraient d'accord pour dire que nous sommes en partie affectés par les situations dans lesquelles nous sommes placés. Par exemple, si un kinésithérapeute ne crée pas un environnement de rééducation motivant, la motivation du patient diminuera en conséquence. À l'inverse, un excellent kinésithérapeute qui crée un environnement positif augmentera considérablement la motivation. Ainsi, ignorer les influences environnementales sur la motivation n'est pas réaliste et c'est une des raisons pour lesquelles les psychologues du sport et de l'activité physique n'ont pas validé la vision centrée sur les traits pour guider la pratique professionnelle.

APPROCHE CENTRÉE SUR LA SITUATION

Contrairement à la vision centrée sur les traits, la vision centrée sur la situation soutient que le niveau de motivation est principalement déterminé par la situation. Par exemple, Brittany pourrait être motivée dans son entraînement cardio mais non motivée dans une situation sportive compétitive.

Vous conviendrez probablement que la situation influence la motivation, mais pouvez-vous également vous rappeler de situations dans lesquelles vous êtes resté motivé malgré un environnement négatif ? Par exemple, vous avez peut-être eu un entraîneur que vous n'aimiez pas, qui vous criait constamment dessus et vous critiquait, mais vous n'avez pas pour autant quitté l'équipe ou perdu votre motivation. Dans un tel cas, la

situation n'était clairement pas le principal facteur influençant votre niveau de motivation. Ainsi, les spécialistes de la psychologie du sport et de l'exercice ne pensent pas que la motivation centrée sur la situation soit la plus efficace pour guider la pratique.

APPROCHE INTERACTIONNELLE

Le point de vue de la motivation le plus largement approuvé par les psychologues du sport et de l'activité physique aujourd'hui est l'approche interactionnelle du participant en situation. Cela remonte aux travaux de Kurt Lewin (1951) qui a formulé que le comportement dépend de la personne et de la situation. Les interactionnistes soutiennent que la motivation ne résulte ni uniquement des facteurs propres aux participants (par exemple, la personnalité, les besoins, les intérêts et les objectifs) ni uniquement des facteurs situationnels (par exemple, le style d'un entraîneur ou d'un enseignant ou le bilan de victoire-défaite d'une équipe).

Au contraire, la meilleure façon de comprendre la motivation est d'examiner comment ces deux ensembles de facteurs interagissent (**figure 4.1**).

POINT CLÉ

La meilleure façon de comprendre la motivation est de considérer à la fois la personne et la situation et comment les deux interagissent.

Sorrentino et Sheppard (1978) ont étudié quarante-quatre nageurs et trente-trois nageuses dans trois universités canadiennes, les testant deux fois : d'abord alors qu'ils nageaient individuellement pour un contre-la-montre de nage libre sur 200 yards (182 mètres), puis dans le cadre d'un relais. Le facteur situationnel évalué par les chercheurs était le caractère individuel ou collectif de la course (relais). Les chercheurs ont également évalué un trait caractéristique des nageurs – leur motivation d'appartenance ou le degré selon lequel une personne perçoit la participation au groupe comme une opportunité d'approbation ou de rejet social.

L'objectif de l'étude était de voir si chaque nageur était davantage orienté vers l'approbation sociale (c.-à-d. considérer la compétition avec les autres comme un état positif) ou vers le rejet (c.-à-d. se sentir menacé par une activité orientée vers l'affiliation, comme un relais, dans lequel il pourrait laisser tomber les autres) et l'impact de cette orientation motivationnelle sur la performance.

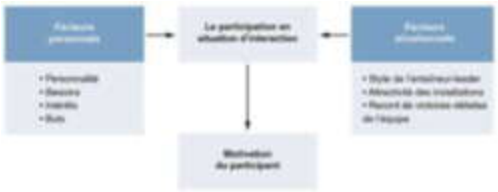
Comme les chercheurs l'avaient prédit, les nageurs orientés vers l'approbation ont réalisé des temps plus rapides en nageant dans le relais qu'en nageant seuls (**figure 4.2**). Après tout, ils avaient une orientation positive vers la recherche de l'approbation des autres – leurs coéquipiers. En revanche, les nageurs orientés vers le rejet, qui étaient trop préoccupés par le fait de laisser tomber leurs coéquipiers, ont nagé plus vite seuls que lorsqu'ils nageaient dans le relais.

Du point de vue des entraîneurs, ces résultats montrent que les quatre nageurs les plus rapides individuellement ne formeront pas nécessairement la meilleure équipe de relais. Selon l'orientation motivationnelle des athlètes, certains réussiraient mieux en relais et d'autres seraient meilleurs individuellement. De nombreux entraîneurs de sports d'équipe expérimentés conviennent que le fait

d’aligner les meilleurs talents individuels ne garantit pas d’avoir l’équipe la plus performante dans le jeu.

Les résultats de l’étude sur la natation démontrent clairement l’importance du modèle interactionnel de motivation. Connaître uniquement les caractéristiques personnelles d’un nageur (orientation motivationnelle) n’est pas la meilleure façon de prédire le comportement (le temps de passage individuel) car la performance dépend de la situation (exécution individuelle ou en relais). De même, ce serait une erreur de considérer la situation comme l’unique et principale source de motivation, car la meilleure performance dépend du fait que le nageur soit davantage orienté vers l’approbation ou, au contraire, vers le rejet. La clé, alors, était de comprendre l’interaction entre la caractéristique personnelle de l’athlète et la situation.

Figure 4.1 Modèle de motivation interactionnel du participant en situation.



CONSTRUIRE LA MOTIVATION À PARTIR DE CINQ LIGNES DIRECTRICES

Le modèle interactionnel de motivation a des implications importantes pour les enseignants, les entraîneurs, les formateurs, les animateurs et les planificateurs. Certaines lignes directrices fondamentales pour la pratique professionnelle découlent de ce modèle.

LIGNE DIRECTRICE 1 : TENIR COMPTE À LA FOIS DES SITUATIONS ET DES TRAITS DE PERSONNALITÉ POUR MOTIVER

Lorsque vous essayez d’augmenter la motivation, tenez compte des facteurs situationnels et personnels. Souvent, lorsqu’ils travaillent avec des étudiants, des athlètes ou des clients qui semblent manquer de motivation, les enseignants, les entraîneurs, les coaches ou les animateurs expliquent immédiatement ce

manque par les caractéristiques personnelles du participant. « Ces élèves n'ont pas envie d'apprendre », « Cette équipe n'en veut pas assez » ou « L'exercice n'est tout simplement pas une priorité dans la vie de ces gens ». De telles formules attribuent le manque de performances à des caractéristiques personnelles des individus, poussant ceux qui les prononcent à négliger de s'interroger sur les raisons d'une faible motivation, tout en les dédouanant de leur responsabilité d'aider les participants à développer leur motivation. À d'autres moments, les professionnels ne prennent pas en compte les attributs personnels de leurs étudiants ou clients et blâment à la place la situation (par exemple, « Ce contenu doit être ennuyeux » ou « Qu'y a-t-il dans mon style d'enseignement qui inhibe le niveau de motivation ? »).

En réalité, la faible motivation des participants résulte généralement d'une combinaison de facteurs personnels et situationnels. Les facteurs personnels font que les gens manquent de motivation, tout comme les environnements dans lesquels les gens évoluent. En fait, au cours de la dernière décennie, les chercheurs en motivation ont accordé une attention accrue aux climats motivationnels qui entourent les athlètes et les pratiquants. Souvent, il peut être plus facile pour un instructeur de changer la situation ou de créer un certain type d'environnement que de changer les besoins et la personnalité des participants.

La clé, cependant, n'est pas de focaliser l'attention uniquement sur les attributs personnels des participants ou uniquement sur la situation actuelle, mais de considérer l'interaction de ces facteurs.

POINT CLÉ

Pour augmenter la motivation, vous devez analyser et prendre en compte non seulement la personnalité d'un joueur, mais aussi l'interaction des caractéristiques personnelles et situationnelles. Étant donné que les motivations peuvent changer avec le temps, vous devez continuer à surveiller les motivations des participants, y compris plusieurs mois après le début du travail avec eux.

LIGNE DIRECTRICE 2 : COMPRENDRE LES MULTIPLES MOTIFS D'INVESTISSEMENT DES INDIVIDUS

Des efforts constants sont nécessaires pour identifier et comprendre les motivations des participants à s'impliquer au sein d'environnements sportifs et d'activités physiques ou éducatives. Cette compréhension peut être obtenue de plusieurs manières.

※ IDENTIFIER POURQUOI LES GENS PARTICIPENT À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Les chercheurs savent pourquoi la plupart des gens font du sport et des activités physiques, et cela est important parce que les praticiens considèrent que les motifs sont très importants pour influencer la performance individuelle et collective (Theodorakis et Gargalianos, 2003). Les motivations sont également considérées comme essentielles pour influencer la participation à l'exercice et le respect du protocole de rééducation après blessure (voir les chapitres 19 et 20). Après avoir examiné la littérature, Gill, Williams et Reifsteck (2017) ont conclu que les enfants peuvent

avoir un certain nombre de raisons de faire du sport, comme le développement des habiletés et la démonstration de la compétence ainsi que le défi, l'excitation et le plaisir. Les motivations des adultes sont similaires à celles des jeunes, bien que les motivations liées à la santé soient considérées comme plus importantes par les adultes tandis que celles liées au développement des compétences et des habiletés sont considérées comme moins importantes. Par exemple, Wankel (1980) a constaté que les adultes citaient des facteurs de santé, la perte de poids, la forme physique, le défi personnel et le sentiment de mieux-être comme motifs pour rejoindre un programme d'activité physique. Ensuite, ils continuent à s'impliquer dans ce programme pour le plaisir, le leadership de l'organisation (par exemple, l'instructeur), le type d'activité (par exemple la course, le cardio) et les facteurs sociaux. Il a également constaté que les motivations changent selon les groupes d'âge et que les motivations des personnes âgées sont moins orientées vers l'ego que celles des jeunes adultes (Steinberg, Grieve et Glass, 2000). De plus, la recherche a montré que le comportement des étudiants masculins pendant l'exercice est davantage motivé par des facteurs intrinsèques tels que la force et la compétition, tandis que celui des étudiantes est davantage motivé par des facteurs extrinsèques tels que la gestion du poids et l'apparence physique (Egli, Bland, Melton et Czech, 2011).

Adoptant une approche plus théorique, les psychologues Edward Deci et Michael Ryan (1985, 2000) ont développé une théorie générale de la motivation appelée théorie de l'autodétermination. Cette théorie soutient que toute personne est motivée à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux :

1. La compétence (par exemple, « Je suis un bon coureur ») ;

2. L’autonomie (par exemple, un lanceur/pitcher en baseball aime décider de ses lancers et avoir le sort du jeu entre ses mains) ;
3. La proximité sociale ou l’affiliation (par exemple, un joueur de football aime faire partie de l’équipe).

La manière dont ces besoins sont satisfaits conduit à un continuum de motivation allant de l’absence de motivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque. Ce continuum de comportements motivés, en particulier la distinction entre la motivation intrinsèque et extrinsèque et les avantages de la motivation autodéterminée, est détaillé au chapitre 7. À ce stade, il est important de comprendre que les athlètes, les pratiquants ou les patients avec lesquels vous travaillez ont trois besoins motivationnels majeurs que sont la compétence, l’autonomie et la proximité sociale ou l’affiliation. Plus vous pourrez répondre à ces besoins, plus la motivation du participant sera grande.

Qu’est-ce qui vous motive à participer à des activités physiques et sportives ? En réfléchissant à ce qui vous motive, rappelez-vous ces points :

- **La participation à une activité sportive ne se limite pas à une seule raison**. La plupart des individus ont de multiples motifs de pratique. Par exemple, vous pouvez soulever des poids parce que vous voulez tonifier votre corps. Cependant, soulever des poids vous fait également vous sentir bien, et vous profitez en même temps de la camaraderie de vos

partenaires de musculation. Ainsi, vous soulevez des poids pour plus d'une raison.

- **Les individus ont des motivations concurrentes**. Parfois, les gens ont des motivations concurrentes. Par exemple, une personne peut vouloir faire de l'exercice dans son club de sport après le travail tout en souhaitant être avec sa famille. En tant qu'entraîneur, enseignant ou animateurs, vous devez être conscient de ces intérêts contradictoires car ils peuvent affecter la participation.

- **Les individus ont à la fois des motivations communes et individuelles**. Bien qu'il soit possible d'identifier les raisons pour lesquelles les gens participent habituellement au sport et à l'activité physique, elles varient considérablement et peuvent être propres à chaque individu. Par exemple, Dwyer (1992) a évalué les motivations d'étudiants et a obtenu des résultats similaires à ceux de jeunes athlètes : les motivations les plus importantes étaient la forme physique, le plaisir, le défi, et l'amélioration des habiletés. Cependant, les étudiants ont évalué l'amitié, le niveau de réussite et les facteurs d'équipe comme étant moins importants – des résultats qui diffèrent de ceux de la littérature s'intéressant au sport chez les jeunes. Ainsi, bon nombre d'entre nous citent la forme physique, le plaisir et l'amitié comme les principaux motifs de la participation sportive. Cependant, certains d'entre nous peuvent avoir des motivations plus individuelles, comme la pression parentale ou le besoin de faire quelque chose. D'autres encore peuvent avoir des motivations très idiosyncratiques, comme le besoin de dominer physiquement les autres ou l'expérience de sérénité que la compétition leur procure. Ainsi, toute personne est à la fois motivée par des motifs communs et individuels.

- **Différences de motivation entre les sexes**. Les motivations à participer à une activité physique peuvent différer en fonction du sexe. Par exemple, Sirard, Pfeiffer et Pate (2006) ont étudié les facteurs de motivation associés à la participation sportive auprès de plus de 1 600 écoliers. Les résultats ont montré que s'amuser était le motif le mieux noté pour tous les enfants. Lorsque les motivations ont été comparées entre les sexes, les filles ont cité les avantages sociaux et le développement des habiletés, la compétition et la forme physique comme des motifs majeurs, tandis que les garçons ont le plus souvent mis l'accent sur la concurrence, les avantages sociaux et la forme physique. Les auteurs ont conclu que les garçons sont plus attirés par les aspects compétitifs du sport, tandis que les filles le sont davantage par les aspects sociaux. Les conclusions de cette étude se limitent au groupe d'âge échantillonné ; cependant, cela pointe l'importance de reconnaître que même si les hommes et les femmes peuvent partager de nombreuses motivations communes de participation au sport et à l'activité physique, il existe des différences importantes.
- **L'origine culturelle affecte les motivations**. Bien que de nombreux motifs de participation au sport et à l'activité physique soient communs à toutes les cultures, certains sont davantage prégnants selon le contexte. Kim, Willimas et Gill (2003), par exemple, ont constaté que les étudiants des universités américaines et coréennes différaient dans leur motivation : les jeunes américains étaient plus intrinsèquement motivés que leurs homologues coréens. Ils ont également suggéré que les participants des pays asiatiques sont davantage axés sur l'interdépendance tandis que les Nord-Américains sont davantage axés sur l'indépendance. Dans une autre étude, Yan et Mc Cullagh (2004) ont constaté que les jeunes Américains, Chinois et Sino-Américains différaient dans leurs motivations à

participer à une activité sportive. Plus précisément, les jeunes américains étaient principalement motivés par la compétition et le besoin de s'améliorer ; les jeunes Chinois étaient plus impliqués dans l'affiliation sociale et le bien-être ; et les jeunes Sino-Américains s'impliquaient en raison des voyages, de l'utilisation de l'équipement et du sentiment de plaisir. Comme la plupart des sociétés contemporaines sont de plus en plus diversifiées sur le plan culturel, les entraîneurs, les animateurs et les éducateurs physiques doivent se familiariser et reconnaître les différences culturelles importantes dans les motivations des participants.

❊ OBSERVER LES PARTICIPANTS ET CONTINUER À OBSERVER LEURS MOTIVATIONS

Puisqu'il existe un si large éventail de motivations pour pratiquer un sport et une activité physique, vous devez être conscient des motivations de vos élèves, athlètes ou pratiquants. Le respect de ces consignes devrait améliorer votre connaissance :

1. Observez les participants et voyez ce qu'ils aiment et n'aiment pas dans l'activité.
2. Parlez de manière informelle à d'autres personnes (par exemple, des enseignants, des amis et des membres de la famille) qui connaissent l'élève, l'athlète ou le pratiquant

et posez-leur des questions sur ses motifs de pratique.

3. Demandez régulièrement aux participants d'écrire ou de vous expliquer les raisons de leur participation.

Continuez à observer les motifs de pratique. La recherche a montré que les motivations changent avec le temps. Par exemple, les raisons invoquées par certaines personnes lorsqu'ils commencent un programme d'exercice (comme les bienfaits pour la santé et la forme physique) n'étaient pas nécessairement les mêmes que celles invoquées lorsqu'ils maintiennent leur pratique (par exemple, l'atmosphère sociale du programme ; Wankel, 1980). Par conséquent, continuer à mettre l'accent sur les avantages de la forme physique tout en ignorant l'aspect social après que les gens ont commencé le programme d'exercice n'est probablement pas la stratégie de motivation la plus efficace. Dans une enquête de 2006, des jeunes de treize ans ont évalué les raisons sociales et le résultat comme étant significativement plus importants pour aimer l'activité physique que leurs homologues auxquels ils avaient posé ces mêmes questions vingt ans plus tôt (Wold, et al., 2016). Sur une période de vingt ans, en tant que groupe, les jeunes de treize ans se sont plus centrés sur l'aspect social et la réussite.

LIGNE DIRECTRICE 3 : CHANGER L'ENVIRONNEMENT POUR ACCROÎTRE LA MOTIVATION

Savoir pourquoi les gens s'impliquent dans le sport et l'exercice est important, mais cette information à elle seule est insuffisante pour renforcer la motivation. Vous devez utiliser ce que vous apprenez à propos de vos

pratiquants pour structurer l'environnement sportif en fonction de leurs besoins.

❇ PROPOSER DE LA COMPÉTITION ET DU LOISIR

Tous les participants n'ont pas le même désir de compétition et de loisirs. Ces deux formes doivent être proposées. Par exemple, de nombreux directeurs de terrains de softball ont appris que certains athlètes adultes préfèrent la

compétition, d'autres pas. Ainsi, ils divisent les effectifs traditionnels en divisions compétitives et de loisir. Ce choix améliore les taux de participation en donnant aux gens ce qu'ils veulent.

POINT CLÉ

Pour renforcer la motivation, structurez les environnements de pratique et de coaching pour répondre aux besoins de tous les participants.

❇ OFFREZ DES OPPORTUNITÉS VARIÉES

Répondre aux besoins des participants n'est pas toujours simple. Structurer une situation pour renforcer la motivation peut signifier construire un environnement pour répondre à de multiples besoins. Par exemple, les athlètes d'élite exigent un entraînement rigoureux et travaillent à un niveau de forte intensité. Certains entraîneurs pensent à tort que les athlètes de classe mondiale n'ont besoin que d'un entraînement physique

rigoureux, mais la vérité est que les athlètes d'élite souhaitent souvent aussi s'amuser et profiter de la compagnie de leurs camarades athlètes. Lorsque les entraîneurs accordent plus d'attention aux motivations relatives au plaisir et à la camaraderie ainsi qu'à un entraînement physique optimal, ils renforcent la motivation et améliorent les performances de leurs athlètes.

❊ S'ADAPTER AUX INDIVIDUS DANS LES GROUPES

Un élément important mais difficile de la structuration des environnements sportifs et de l'activité physique est l'individualisation de l'entraînement et de l'enseignement. Autrement dit, chaque pratiquant a ses propres motivations pour participer à une activité physique ; un instructeur efficace doit fournir un environnement qui répond à ces divers besoins. Les entraîneurs expérimentés le savent depuis des années. L'entraîneur légendaire de football américain Vince Lombardi (qui a donné son nom au trophée du Super Bowl), par exemple, a structuré son environnement d'entraîneur pour répondre aux besoins de chacun de ses athlètes (Kramer et Shaap, 1968). Lombardi avait la réputation d'être un entraîneur fougueux et sans fioritures qui était constamment sur le dos de ses joueurs. Le meilleur défenseur Jerry Kramer, par exemple, a déclaré que Lombardi était constamment en train de lui crier dessus. (Mais l'entraîneur Lombardi était également intelligent : au moment où il percevait que Kramer se décourageait et envisageait d'arrêter en raison des critiques, Lombardi lui fournissait le renforcement positif nécessaire). Contrairement à Kramer dont le cuir était épais, le meilleur quarterback Bart Starr était extrêmement autocritique. L'entraîneur l'a reconnu et a traité Starr d'une manière beaucoup plus positive qu'il n'a traité Kramer. Lombardi a compris que ces deux joueurs avaient des personnalités et des

besoins différents, ce qui nécessitait un environnement d'entraînement suffisamment flexible pour chacun d'entre eux.

L'individualisation n'est pas toujours facile à mettre en place. Les professeurs peuvent avoir jusqu'à six classes de trente-cinq étudiants chacune, et les coaches de cardio peuvent compter jusqu'à cent étudiants dans leurs classes. Sans assistants, il est impossible de structurer l'environnement pédagogique comme l'a fait Lombardi. Cela signifie que les professionnels d'aujourd'hui doivent être à la fois imaginatifs et réalistes dans l'individualisation de leur environnement.

Bien sûr, un professeur d'éducation physique du premier cycle du secondaire ne peut pas connaître ses élèves aussi bien qu'un entraîneur personnel et son client ou qu'un entraîneur de basket-ball et les quinze joueurs de son équipe. Cependant, le professeur d'éducation physique pourrait, par exemple, demander aux élèves d'identifier et de noter sur des fiches leurs motivations de participation (« Qu'est-ce que tu aimes dans le cours d'éducation physique ? Pourquoi as-tu choisi le cours ? »), évaluer la fréquence avec laquelle les divers items sont mentionnés et structurer l'environnement de la classe pour répondre aux motifs les plus fréquemment mentionnés. Si une majorité d'élèves indique qu'ils préfèrent les activités non compétitives aux activités compétitives, l'enseignant pourrait choisir de structurer son cours en conséquence. L'enseignant peut également proposer des options au sein de la même classe et demander à la moitié des élèves de pratiquer un volley-ball de compétition sur un terrain et à l'autre moitié de pratiquer une forme de volley-ball non compétitif sur un deuxième terrain.

LIGNE DIRECTRICE 4 : INFLUENCER LA MOTIVATION

En tant que leader, professeur d'éducation physique ou entraîneur, vous avez un rôle essentiel à jouer pour influence la motivation des participants. Une enquête réalisée auprès d'enseignants d'éducation physique, tous entraîneurs, a montré que 73 % d'entre eux se considéraient eux-mêmes ainsi que leurs actions comme des facteurs de motivation très importants pour leurs athlètes (Theodorakis et Gargalianos, 2003). Parfois, votre influence peut être indirecte et ne pas vous permettre de vous apercevoir de l'importance de vos actions. Par exemple, une kinésithérapeute énergique et extravertie pourra transmettre, à partir de

sa seule personnalité, un renforcement positif considérable à ses patients. Au fil du temps, ses patients s'attendront à son comportement optimiste. Cependant, à l'issue d'une mauvaise journée et, bien qu'elle n'agisse pas négativement lors de ses séances de rééducation, elle pourrait ne pas être à la hauteur de sa gaieté habituelle. Ses patients ignorant cette situation, ils auront l'impression d'avoir fait quelque chose de mal et se décourageront par conséquent. À l'insu du kinésithérapeute, les patients sont influencés par son humeur.

Vous aussi, vous passerez de mauvais jours en tant que professionnel et vous aurez à vous battre pour réaliser au mieux votre travail. La chose importante à retenir est que vos actions (et votre inaction) ces jours-là peuvent influencer l'environnement motivationnel. Parfois, vous devrez peut-être vous montrer plus enjoué que vous ne l'êtes à ce moment. Si ce n'est pas possible, informez vos élèves que vous n'êtes pas tout à fait vous-même afin qu'ils n'interprètent pas votre comportement de façon erronée.

Un autre moyen efficace d'influer sur la motivation dans la pratique d'activités physiques est d'introduire de la variété dans la programmation d'exercices et de créer des conditions de compétition optimales. Sylvester et ses collègues (2014) ont constaté que le fait d'offrir de la variété dans un programme d'entraînement améliore la motivation et le comportement des adultes pendant l'exercice. L'incertitude des résultats (par rapport aux victoires unilatérales) de la part des participants engagés dans la compétition s'est également avérée générer plus de suspense, de motivation intrinsèque et de plaisir pour les pratiquants de jeux vidéo (Abuhamdeh, Czikszentmihalyi et Jalal, 2015). L'utilisation de la technologie est un autre moyen pour améliorer la motivation. Cela peut sembler contre-intuitif tant nous entendons dire que les personnes

physiquement inactives le sont devenues en raison du temps croissant passé sur leur ordinateur et leur téléphone. Cependant, l'exergaming (jeux vidéo qui obligent les participants à interagir physiquement avec le jeu) ou des jeux sur les téléphones dans lesquels les participants se déplacent à l'extérieur suscitent de plus en plus d'intérêt pour motiver les gens à s'engager dans une activité physique (Boulos et Yang, 2013). Les trackers portables de fitness (comme le Fitbit) peuvent aider à motiver les individus à être actifs en fournissant des données comme le nombre de pas qu'ils font au cours d'une journée ou d'autres résultats d'activité physique. Dans une recherche financée par la NASA, un groupe de chercheurs en STAPS a analysé comment les partenaires d'exercice virtuels peuvent augmenter la motivation à l'activité physique (Feltz, Forlenza, Winn et Kerr, 2014). Enfin, dans un essai contrôlé aléatoire, un programme d'intervention personnalisé réalisé sur le Web, appelé Active After 55, s'est avéré augmenter de manière significative l'endurance, le temps passé à s'étirer, la souplesse, la force et l'équilibre du groupe testé par rapport à un groupe témoin n'ayant pas participé au programme. De surcroît, plus les participants au programme Web ont utilisé la technologie, plus les résultats se sont avérés positifs.

LIGNE DIRECTRICE 5 : UTILISER LA MODIFICATION DU COMPORTEMENT POUR TRANSFORMER LES MOTIVATIONS INDÉSIRABLES DES PARTICIPANTS

Nous avons insisté sur la nécessité de structurer l'environnement pour faciliter la motivation des participants car l'animateur, le formateur, le coach ou l'enseignant a généralement un contrôle plus direct sur l'environnement que sur les motivations des individus. Cela n'implique pas, cependant, qu'il est inapproprié de

tenter de modifier les motifs d'implication d'un participant.

Un jeune footballeur, par exemple, pourrait être impliqué dans son sport principalement pour infliger des blessures aux autres. L'entraîneur de ce joueur voudra utiliser des techniques de modification du comportement (voir chapitre 7) pour changer cette motivation indésirable. Autrement dit, l'entraîneur renforcera un jeu sans faute, punira le jeu agressif destiné à infliger des blessures tout en discutant d'un comportement approprié avec le joueur. De même, une patiente en rééducation cardiaque qui commence l'exercice sur ordre d'un médecin peut nécessiter une modification du comportement de la part de son préparateur physique pour trouver la motivation à faire de l'exercice. Bien sûr, après que la patiente commence à faire régulièrement de l'exercice, le préparateur physique se concentrera sur les raisons intrinsèques de la pratique. Utiliser des techniques de modification du comportement pour modifier les motivations indésirables des participants peut être approprié dans certains contextes.

FAIRE DE LA PARTICIPATION À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE UNE HABITUDE : LES EFFETS DE LA MOTIVATION À LONG TERME

Karin Pfeiffer et ses collègues (2006) ont adopté une approche très différente pour

comprendre la motivation de l'activité physique, en cherchant à savoir si la participation sportive des jeunes permettait de prédire leurs niveaux de participation à l'âge adulte. Ils ont constaté que le fait d'avoir une activité sportive en 4e et 3e prédit la participation à une activité physique en terminale. Cela suggère que l'habitude d'être physiquement actif à un jeune âge influence la motivation à être actif plus tard dans la vie. Dans une autre série d'études, Hagger et Chatzisarantis (2016) ont découvert que les élèves ayant des professeurs d'éducation physique qui utilisaient des techniques d'enseignement offrant soutien et autonomie étaient plus intrinsèquement motivés par la pratique sportive. Plus important encore, il a également été constaté que ces augmentations de motivation se sont transférées en dehors du contexte scolaire. Les premiers résultats suggèrent donc que dans de bonnes conditions, l'activité physique peut devenir une habitude à vie.

POINT CLÉ

Utilisez des techniques de modification du comportement pour changer les motivations indésirables et renforcer la faible motivation.

DÉVELOPPER UNE VISION RÉALISTE DE LA MOTIVATION

La motivation est une variable clé pour l'apprentissage et la performance dans le contexte sportif. Cependant, les individus oublient parfois que la motivation n'est pas la seule variable qui influence le comportement. Les journalistes sportifs, par exemple, attribuent généralement la performance d'une équipe à des attributs de motivation – les efforts extraordinaires des joueurs ; la paresse ; le manque d'incitations qui découle de contrats professionnels d'un million de dollars garantis ; ou la capacité (ou l'incapacité) d'un joueur à jouer dans des situations tendues.

Cependant, la performance d'une équipe dépend souvent de facteurs non motivationnels, tels que les blessures, le fait de jouer contre une meilleure équipe, le surentraînement ou l'incapacité d'acquérir de nouvelles compétences (Gould, Guinan, Greenleaf, Medbery et Peterson, 1999). Outre les facteurs motivationnels qui nous préoccupent principalement ici, les facteurs biomécaniques, physiologiques, sociologiques, médicaux et technico-tactiques sont importants pour le sport et l'activité physique et méritent d'être pris en compte dans toute analyse de la performance.

POINT CLÉ

En tant que leader, vous êtes un élément clé de l'environnement motivationnel et vous influencez à la fois directement et indirectement la motivation.

Certains facteurs motivationnels sont plus facilement influençables que d'autres. Par exemple, il est plus facile pour un gérant de salle de modifier les modèles de renforcement que l'attractivité des infrastructures. (Cela ne veut pas dire que le nettoyage d'une installation prend trop de temps pour en valoir la peine. Considérez, par exemple, l'importance de l'attractivité des installations dans le secteur des salles de fitness et de santé). Les professionnels doivent prendre en compte les facteurs motivationnels sur lesquels ils peuvent avoir de l'influence et le temps (et d'argent) qu'il faudra pour les changer. Par exemple, une étude de Kilpatrick, Hebert et Bartholomew (2005) a montré que les individus sont plus susceptibles de déclarer des raisons intrinsèques pour la pratique d'un sport (comme le défi et le plaisir) et des raisons extrinsèques pour faire de l'activité physique (l'apparence et le poids par exemple). Parce que la motivation intrinsèque est considérée comme un indicateur plus puissant du comportement à long terme, il est suggéré que les coaches qui souhaitent inciter à un mode de vie actif mettent davantage l'accent sur l'engagement dans un sport plutôt que simplement sur l'augmentation de la quantité du temps d'exercice.

COMPRENDRE LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT ET LA COMPÉTITIVITÉ

Tout au long de la première partie de ce chapitre, nous avons souligné l'importance des différences individuelles dans la motivation. En résumé, les individus pratiquent pour différentes raisons et sont

motivés par différentes méthodes et situations. Par conséquent, il est important de comprendre pourquoi certaines personnes semblent si motivées pour atteindre leurs objectifs (comme Fernando dans l'exemple du football américain au début du chapitre) et pourquoi d'autres semblent se laisser guider. Nous commencerons par aborder deux motifs liés qui influencent la performance et la participation en sport : la motivation d'accomplissement et la compétitivité.

QU'EST-CE QUE LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT ?

La motivation d'accomplissement fait référence aux efforts d'une personne pour maîtriser une tâche, atteindre l'excellence, surmonter les obstacles, être plus performante que les autres et être fière d'exercer son talent (Murray, 1938). Il s'agit d'une orientation personnelle à s'efforcer de réussir sa tâche, de persévérer face à l'échec et d'être fière de ses réalisations (Gill, 2000).

Il n'est pas surprenant que les entraîneurs, les animateurs et les enseignants s'intéressent à la motivation d'accomplissement, car elle comporte les caractéristiques qui permettent aux athlètes d'atteindre l'excellence, aux pratiquants d'acquérir des niveaux élevés de condition physique et aux étudiants de maximiser l'apprentissage.

Tout comme les points de vue généraux sur la motivation et la personnalité, les points de vue sur la motivation d'accomplissement ont évolué d'une vision axée sur les traits de caractère liés au besoin de réussite d'une personne vers une vision interactionnelle

qui met l’accent sur des objectifs de réussite plus changeants et sur la manière dont ceux-ci affectent et sont affectés par la situation. La motivation d’accomplissement dans le sport est communément appelée compétitivité.

QU’EST-CE QUE LA COMPÉTITIVITÉ ?

La compétitivité est définie comme « une disposition à aspirer à la satisfaction en se comparant avec certaines normes d’excellence en présence d’évaluateurs » (Martens, 1976). Fondamentalement, Martens considère la compétitivité comme un comportement de réussite dans un contexte concurrentiel, où l’évaluation sociale est un élément clé. Il est important d’examiner une orientation vers la réussite propre à la situation : certaines personnes qui sont fortement orientées vers la réussite dans un contexte (par exemple, le sport de compétition) ne le sont pas dans d’autres situations (par exemple, un cours de mathématiques).

La définition de Martens de la compétitivité se limite aux situations dans lesquelles une personne est évaluée, ou peut potentiellement être évaluée, par d’autres personnes très compétentes. Pourtant, de nombreuses personnes sont en concurrence avec elles-mêmes (par exemple, en essayant d’améliorer leur propre temps de course par rapport à la veille) même si aucune personne extérieure n’évalue leurs performances. Le niveau de motivation d’accomplissement ferait ressortir cette autoconcurrence, tandis que le niveau de compétitivité influence plutôt le comportement dans des situations socialement évaluées. Pour cette raison, nous abordons ensemble la motivation d’accomplissement et la compétitivité dans ce chapitre.

LES EFFETS DE LA MOTIVATION

La motivation d'accomplissement et la compétitivité ne concernent pas seulement le résultat final ou la poursuite de l'excellence, mais également le cheminement psychologique pour y parvenir. Si nous comprenons pourquoi les personnes ont des motivations différentes, nous pouvons intervenir positivement.

Ainsi, nous nous intéressons à la manière dont la compétitivité et la motivation d'accomplissement influencent une grande variété de comportements, de pensées et de sentiments, notamment les suivants :

- Le choix de l'activité (par exemple, rechercher des adversaires ayant des capacités égales pour rivaliser ou rechercher des joueurs ayant de plus ou moins grandes capacités avec lesquels jouer) ;
- Les efforts pour atteindre des objectifs (par exemple, à quelle fréquence vous pratiquez) ;
- L'intensité de l'effort dans la poursuite des objectifs (par exemple, dans quelle mesure vous essayez de produire le meilleur pendant l'intégralité de la séance d'entraînement) ;
- La persévérance face à l'échec et à l'adversité (par exemple, lorsque les choses se compliquent, travaillez-vous plus dur ou vous laissez-vous aller ?).

IDENTIFIER QUATRE THÉORIES DE LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT

Quatre théories ont évolué au fil des années pour expliquer ce qui motive les gens à agir : la théorie du besoin d'accomplissement, la théorie de l'attribution, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de la motivation des compétences. Nous considérerons chacune de ces quatre théories. Une cinquième théorie, la théorie de l'autodétermination, est abordée au chapitre 7 car elle explique également comment le renforcement influence la motivation.

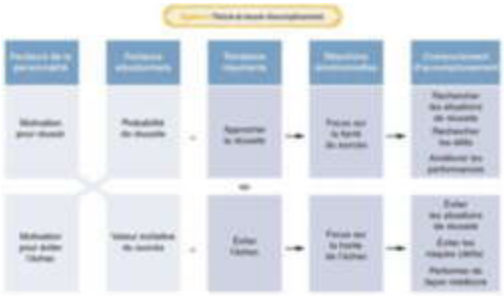
THÉORIE DU BESOIN D'ACCOMPLISSEMENT

La théorie du besoin d'accomplissement (Atkinson, 1974 ; Mc Clelland, 1961) est une vision interactionnelle qui considère à la fois les facteurs personnels et situationnels comme des indicateurs importants du comportement. Cinq éléments composent cette théorie : les facteurs ou motifs de la personnalité, les facteurs situationnels, les tendances qui en résultent, les réactions émotionnelles et les comportements liés à l'accomplissement (**figure 4.3**).

※ LES FACTEURS DE LA PERSONNALITÉ

Du point de vue du besoin d'accomplissement, chacun de nous a deux motifs de réussite sous-jacents : réussir et éviter l'échec (voir **figure 4.3**). La motivation pour l'atteinte de la réussite est définie comme « la capacité de ressentir la fierté des réalisations », tandis que celle pour éviter l'échec comme « la capacité de ressentir la honte en cas d'échec » (Gill, 2000). La théorie soutient que le comportement est influencé par l'équilibre entre ces motifs. Les participants très orientés vers le résultat démontrent, particulièrement, une forte motivation pour réussir et une faible motivation pour éviter l'échec. Ils aiment évaluer leurs capacités et ne sont pas préoccupés par des pensées d'échec. En revanche, les

pratiquants moins focalisés sur la victoire démontrent une faible motivation pour réussir et une forte motivation pour éviter l'échec. Ils s'inquiètent et sont préoccupés par des pensées d'échec.



La théorie ne fait pas de prédictions claires pour ceux qui ont des niveaux modérés dans chacun des deux motifs (Gill, 2000).

❊ LES FACTEURS SITUATIONNELS

Comme vous l'avez appris au chapitre 3, les informations relatives aux seuls traits de personnalité ne suffisent pas pour prédire avec précision le comportement. Les situations doivent également être prises en compte. Vous devez reconnaître deux considérations principales dans la théorie du besoin d'accomplissement : la probabilité de succès dans la situation ou la tâche et la valeur incitative du succès. De façon simple, la probabilité de succès dépend de la personne contre laquelle vous êtes en compétition et de la difficulté de la tâche. Autrement dit, vos chances de gagner un match de tennis sont plus faibles contre Venus Williams que contre un débutant. La valeur que vous accordez au succès, cependant, serait plus grande car il est plus satisfaisant de battre un adversaire expérimenté que de battre un novice. Les contextes qui offrent 50 % de chance de réussite (par exemple, un

défi difficile mais réalisable) sont les plus incitatifs pour les personnes orientées vers la réussite. Cependant, ceux qui sont moins intéressés par les résultats ne perçoivent pas la situation de cette façon, car perdre contre un adversaire de niveau égal pourrait accroître leur expérience de « honte ».

❊ LES TENDANCES RÉSULTANTES

Le troisième élément de la théorie du besoin d'accomplissement est la tendance résultante ou la tendance comportementale, qui découle du fait de considérer que les niveaux de motivation d'un individu sont liés aux facteurs situationnels (par exemple, la probabilité de succès ou la valeur incitative du succès). Cette théorie est la meilleure pour prédire les situations dans lesquelles les chances de succès sont de 50-50. Autrement dit, les personnes orientées vers la réussite recherchent des défis dans cette situation parce qu'ils aiment rivaliser avec d'autres personnes de même capacité ou effectuer des tâches qui ne sont ni trop faciles ni trop difficiles.

Les individus moins orientés vers la réussite, par contre, évitent de tels défis, optant plutôt pour des tâches faciles où le succès est garanti ou pour des tâches irréalistes et difficiles où l'échec est presque certain. Parfois, ces personnes préfèrent les tâches très difficiles parce que personne ne s'attend à ce qu'ils gagnent. Par exemple, perdre contre Lebron James en tête-à-tête au basket-ball ne causerait certainement ni honte ni embarras. Les pratiquants peu orientés vers la réussite ne craignent pas l'échec – ils craignent l'évaluation négative associée à l'échec. Une chance de réussite de 50 % entraîne un maximum d'incertitude et d'inquiétude et augmente ainsi la possibilité de démontrer une faible aptitude ou compétence. Si ces pratiquants ne peuvent pas éviter une telle situation, ils

deviennent préoccupés et désemparés en raison de leur grand besoin d’éviter l’échec.

❊ LES ACTIONS ÉMOTIONNELLES

Le quatrième élément de la théorie du besoin d’accomplissement est constitué des réactions émotionnelles de l’individu, en particulier la fierté et la honte. Les pratiquants plus ou moins orientés vers la réussite veulent éprouver de la fierté et minimiser la honte, mais les caractéristiques de leur personnalité interagissent différemment avec la situation pour les amener à se concentrer davantage sur la fierté ou sur la honte. Les individus orientés vers la réussite se concentrent davantage sur la fierté, tandis que ceux moins intéressés par la réussite se concentrent davantage sur la honte et les inquiétudes.

❊ P>LE COMPORTEMENT D’ACCOMPLISSEMENT

Le cinquième élément de la théorie du besoin d’accomplissement indique comment les quatre autres éléments interagissent pour influencer le comportement. Les individus les plus orientés vers la réussite sélectionnent des tâches plus difficiles, préfèrent les risques intermédiaires et obtiennent de meilleurs résultats dans des situations d’évaluation. Les individus moins focalisés sur la réussite évitent le risque intermédiaire, sont moins performants dans les situations d’évaluation et évitent les tâches difficiles en sélectionnant des tâches si difficiles qu’elles sont sûres d’échouer ou des tâches si faciles que le succès est garanti.

POINT CLÉ

• La motivation d’accomplissement est la tendance à rechercher le succès, à persévérer face à l’échec et à être fier de ses réalisations. La motivation d’accomplissement dans les contextes sportifs et d’activités physiques se concentre sur l’autoconcurrence, alors que la compétitivité influence le comportement dans des situations d’évaluation sociale.

• Les individus les plus orientés vers la réussite sélectionnent des tâches difficiles, préfèrent les risques intermédiaires et obtiennent de meilleurs résultats lorsqu’ils sont évalués. Les individus moins intéressés par la réussite évitent les tâches difficiles, les risques intermédiaires et obtiennent de moins bons résultats lorsqu’ils sont évalués.

❇ IMPORTANCE DE LA THÉORIE DU BESOIN D’ACCOMPLISSEMENT

Ces prévisions de performance de la théorie du besoin d’accomplissement servent de cadre à toutes les explications contemporaines de la motivation d’accomplissement. Autrement dit, même si des théories plus récentes offrent des explications différentes pour les processus de pensée sous-jacents aux différences de réussite, les prédictions comportementales des personnes plus ou moins orientées vers la réussite sont fondamentalement les mêmes. La contribution la plus importante de la théorie du besoin d’accomplissement est sa préférence de tâche et ses prédictions de performance.

THÉORIE DE L’ATTRIBUTION

La théorie de l’attribution se concentre sur la façon dont les gens expliquent leurs succès et leurs échecs. Ce point de vue, initié par Heider (1958) et diffusé et popularisé par Weiner (1985, 1986), soutient que

littéralement des milliers d'explications possibles du succès et de l'échec peuvent être classées en seulement quelques catégories (**figure 4.4**). Ces catégories d'attribution les plus élémentaires sont la stabilité (un facteur auquel on attribue le succès ou l'échec est plutôt soit permanent soit instable), le locus de causalité (un facteur est soit externe soit interne à l'individu) et le locus de contrôle (un facteur est ou n'est pas sous le contrôle de l'individu).

❇ LES ATTRIBUTIONS COMME CAUSES DU SUCCÈS ET DE L'ÉCHEC

Un athlète peut percevoir son succès ou son échec comme attribuable à une variété de raisons possibles. Ces causes perçues de succès ou d'échec sont appelées « attributions ». Par exemple, vous pouvez gagner une course de natation et attribuer votre succès à :

- Un facteur stable (par exemple, votre talent ou vos bonnes capacités) ou un facteur instable (par exemple, la chance) ;
- Une cause interne (par exemple, votre effort phénoménal dans les cinquante derniers mètres) ou une cause externe (par exemple, de faibles concurrents) ;
- Un facteur que vous pouvez contrôler (par exemple, votre plan de course) ou un facteur hors de votre contrôle (par exemple, le manque de condition physique de vos adversaires).

Vous pouvez aussi abandonner un programme d'exercice et attribuer votre échec à :

- Un facteur stable (par exemple, votre manque de talent) ou un facteur instable (par exemple, un enseignant exécrable) ;

- Une cause interne (par exemple, votre mal de dos) ou une cause externe (par exemple, les installations sportives trop éloignées de votre domicile) ;
- Un facteur que vous pouvez contrôler (par exemple, votre manque d'effort) ou un facteur hors de votre contrôle (par exemple, le coût du programme).

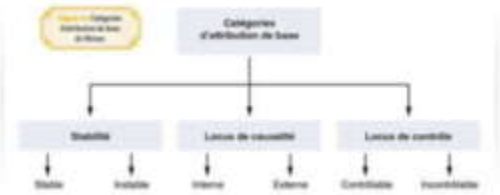
Historiquement, la théorie de l'attribution a été utilisée pour décrire le comportement sportif ou physique des individus. Cependant, les chercheurs ont également commencé à examiner les attributions des équipes, c'est-à-dire les raisons ou les explications de la performance d'une équipe (Allen, Coffee et Greenlees, 2012 ; Shapcott, Carron, Greenlees et Hakim, 2010). Il s'agit d'une évolution importante car on constate que les attributions d'équipe influencent d'importantes réponses cognitives (par exemple, les attentes et les choix), affectives (par exemple, les émotions) et comportementales (par exemple, l'approche ou l'évitement) des groupes. Des études ont également lié les attributions aux résultats de la kinésithérapie. Weinberg, Hall et Sverdlik (2015) ont montré qu'une intervention de rééducation encourageant les patients âgés à faire des attributions à des aspects personnellement contrôlables (par exemple, « mes efforts porteront leurs fruits ») par rapport à des attributions inadaptées (par exemple, « je ne pourrai pas récupérer à cause de la vieillesse ») entraîne des niveaux de motivation, de fonctionnement physique et de satisfaction de vie plus élevés que ceux trouvés dans le groupe témoin sans intervention.

POURQUOI LES ATTRIBUTIONS SONT IMPORTANTES

Les attributs affectent les attentes de succès ou d'échec futur et les réactions émotionnelles (Biddle, Hanrahan et Sellars, 2001 ; Mc Auley, 1993). L'attribution de la performance à certains types de facteurs stables a été liée aux attentes de réussite future. Par exemple, si Sophia, une élève en éducation physique du primaire, attribue sa réussite en gymnastique à une cause stable (par exemple, sa bonne habileté), elle s'attendra à ce que le résultat se reproduise dans le futur et sera plus motivée et confiante. Elle peut même demander à ses parents si elle peut s'inscrire à la gymnastique après l'école. En revanche, si Marlon attribue son succès en culbute à une cause instable (par exemple, la chance), il ne s'attendra pas à ce que cela se produise régulièrement et sa motivation et sa confiance ne seront pas améliorées. Il ne fera probablement pas de gymnastique après l'école. Bien sûr, un échec peut également être attribué à une cause stable (par exemple, une faible capacité), ce qui réduirait la confiance et la motivation, ou à une cause instable (par exemple, la chance), ce qui ne diminuerait pas la confiance et la motivation.

Les attributions à des facteurs internes et à des facteurs sur lesquels nous avons le contrôle (par exemple, la capacité, l'effort) plutôt qu'à des facteurs externes ou indépendants de notre volonté (par exemple, la chance, la difficulté de la tâche) entraînent souvent des réactions émotionnelles telles que la fierté et la honte. Par exemple, une joueuse de Lacrosse aura plus de fierté (en cas de succès) ou de honte (en cas d'échec) si elle attribue sa performance à des facteurs internes que

si elle l'attribuait à la chance ou à l'habileté d'un adversaire (**tableau 4.1**).



THÉORIE DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT

Les psychologues et les psychologues du sport et de l'exercice se sont concentrés sur les buts d'accomplissement comme moyen de comprendre les différences de motivation (Roberts, 2012 ; Dweck, 1986 ; Maehr et Nicholls, 1980 ; Nicholls, 1984). Selon la théorie des buts d'accomplissement, on est motivé par sa propre « interprétation » de ce qu'il faut pour réussir. Mais le succès pour une personne peut ne pas être le succès pour une autre personne. Le succès peut être obtenu en battant les autres en compétition, ou en apprenant et en maîtrisant une tâche. Lorsqu'une personne se concentre sur le fait de battre les autres en compétition, par exemple, elle est qualifiée comme étant impliquée dans la « performance » ; quand une personne se concentre sur l'apprentissage ou la maîtrise d'une tâche, elle est définie comme étant impliquée dans la « tâche ». Il est important de reconnaître, cependant, que dans la littérature sur les buts d'accomplissement, différents termes ont été utilisés par différents auteurs pour désigner l'implication dans la « performance » ou dans la « tâche ». Plus précisément,

quand on se réfère à l'orientation de battre ou de surpasser la performance des autres, les termes orientés vers la performance, orienté vers l'ego et orienté vers les résultats sont utilisés par divers auteurs pour signifier la même chose. Lorsqu'on se réfère à l'orientation d'accomplissement pour définir le succès fondé sur l'auto-amélioration ou la maîtrise des tâches, les termes orientés vers la tâche et orienté vers la maîtrise sont utilisés. Par souci de simplicité, les termes orientés vers l'ego et orienté vers la tâche sont utilisés dans ce chapitre. Enfin, quels que soient les termes utilisés, la question intéressante est de savoir pourquoi une personne est impliquée par la tâche alors qu'une autre est impliquée plutôt par l'ego. La théorie des buts d'accomplissement soutient que les objectifs de réalisation d'une personne et sa capacité perçue interagissent pour déterminer sa motivation (**figure 4.5**) :

1. Les buts d'accomplissement
2. L'interprétation des exigences environnementales
3. Le niveau de capacité perçue

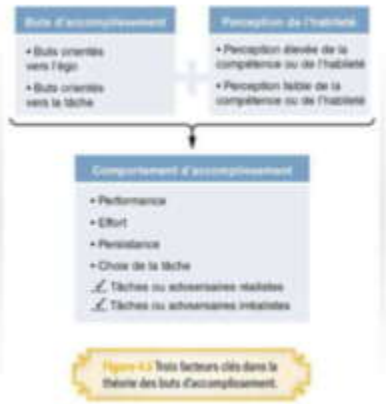
Pour comprendre la motivation d'accomplissement d'un individu, nous devons comprendre ce que le succès et l'échec signifient pour cet individu. La meilleure façon d'y parvenir est d'examiner les objectifs d'accomplissement d'une personne et la manière dont elle interagit avec ses perceptions de compétence, d'estime de soi et de capacité et les exigences de l'environnement (quels sont les objectifs mis en avant dans l'environnement).

Attribution	Résultat psychologique
Facteurs de stabilité Stable Instable	**Espérance de succès futur** Attente accrue de succès Attente de succès réduite
Facteurs de causalité Cause interne Cause externe	**Influences émotionnelles** Augmentation de la fierté ou de la honte Diminution de la fierté ou de la honte
Facteurs de contrôle Contrôlable Incontrôlable	**Influences émotionnelles** Augmentation de la motivation Diminution de la motivation

Tableau 4.1 Attributions et motivation d’accomplissement.

ORIENTATIONS VERS L’EGO ET VERS LA TÂCHE

Il se peut que Holly ait participé à une compétition de bodybuilding parce qu’elle veut gagner des trophées et avoir le meilleur physique de la région. Elle a adopté une orientation de ses buts vers l’ego parce qu’elle a appris qu’avec le temps, cet objectif est plus signifiant pour elle. Elle est disposée (appelée disposition ou orientation) à définir le succès comme le fait de battre les autres en compétition. Son objectif est de se comparer et de vaincre les autres. Holly se sent bien dans sa peau lorsqu’elle réussit (parce que cela signifie qu’elle a correctement perçu sa capacité) mais pas si bien dans sa peau lorsqu’elle perd (car cela signifie qu’elle a eu une faible perception de sa capacité).



Kadija aime aussi gagner des concours, mais elle participe principalement aux compétitions de bodybuilding pour voir à quel point elle peut améliorer sa force et son physique. Elle est orientée vers des buts centrés sur la tâche dans lesquels l'accent est mis sur l'amélioration de ses propres performances. Sa capacité perçue reste élevée car elle n'est pas fondée sur une comparaison avec les autres.

Dans une situation particulière, les gens peuvent avoir à la fois des buts d'accomplissement orientés vers la tâche et vers l'ego. Les buts sont considérés comme indépendants ; par conséquent, une personne peut avoir une motivation élevée sur une orientation et faible sur l'autre, ou élevée ou faible sur les deux. Par exemple, une personne peut vouloir gagner le concours la course locale mais aussi vouloir améliorer son record personnel. Cependant, selon les chercheurs de la théorie des buts d'accomplissement, la plupart des individus ont tendance à avoir un niveau de motivation plus élevé sur l'une ou l'autre des orientations des buts d'accomplissement.

❊ EXIGENCES ÉMANANT DE L'ENVIRONNEMENT

Une autre raison pour laquelle un athlète peut être motivé par une tâche ou son ego dépend des exigences perçues au sein de l'environnement (également appelées le climat motivationnel). Si l'entraîneur se concentre uniquement sur la victoire et la défaite, par exemple, et donne des feedbacks fondés sur la victoire et la défaite, alors l'athlète apprend rapidement qu'être concentré sur l'ego est le critère de succès dans cet environnement pour cet entraîneur, et le climat motivationnel est centré sur les résultats. De même, si le coach se concentre sur l'apprentissage des tâches et des stratégies, le critère de réussite est l'apprentissage et la maîtrise de la tâche ou de la stratégie, alors le climat motivationnel est centré sur la tâche. Le focus motivationnel de la personne, le degré d'implication dans la tâche ou la performance, est fondé sur une interaction entre l'orientation personnelle de la personne, qu'il s'agisse de la tâche ou de la performance, et la perception du climat motivationnel de l'enseignant ou du coach.

❊ VALEUR D'UNE ORIENTATION VERS LA TÂCHE

Les psychologues du sport soutiennent qu'une motivation plus souvent orientée vers la tâche que vers l'ego conduit à une forte éthique de travail, à la persévérance face à l'échec et à des performances optimales. Cette orientation peut protéger une personne de la déception, de la frustration et du manque de motivation lorsque la performance des autres est supérieure (ce qui est non contrôlable). Parce que se concentrer sur la performance personnelle offre un meilleur contrôle, les individus deviennent plus motivés et persistent plus longtemps face à l'échec.

Les personnes orientées sur la tâche sélectionnent également des tâches et des adversaires modérément difficiles ou réalistes. Ils ne craignent pas l'échec. Et

parce que leur perception d'habileté est fondée sur leurs propres normes de référence, il est plus facile pour eux de se sentir bien dans leur peau et de démontrer une meilleure perception de compétence que chez les individus orientés vers l'ego.

POINT CLÉ

Une orientation motivationnelle vers l'ego se concentre sur la comparaison des performances avec les autres et sur le fait de les battre, alors qu'une orientation motivationnelle vers la tâche se concentre sur la comparaison personnelle de performances et l'amélioration personnelle. Il est préférable d'adopter une orientation vers la tâche, qui met l'accent sur les comparaisons avec vos propres normes de performance plutôt qu'avec les performances des autres, surtout si l'on apprend un ensemble de compétences importantes en matière d'activité physique.

❊ PROBLÈMES AVEC UNE ORIENTATION VERS L'EGO

Contrairement aux individus centrés sur les tâches, les personnes centrées sur l'ego ont plus de difficulté à maintenir une perception élevée de leur compétence. Ils jugent le succès en fonction de leur comparaison avec les autres, mais ils ne peuvent pas nécessairement contrôler la performance des autres. Après tout, au moins la moitié des concurrents doivent perdre, ce qui peut diminuer une compétence perçue comme fragile. Les personnes qui sont orientées vers l'ego et qui ont une faible perception de compétence présentent un modèle de comportement de rendement faible ou inadapté (Roberts, 2012). Autrement dit, ils sont susceptibles de réduire leurs efforts, de cesser d'essayer ou de chercher à trouver des excuses. Pour se protéger, ils sont plus susceptibles de sélectionner des

tâches dans lesquelles le succès leur est garanti ou dans lesquelles ils sont tellement surpassés que personne ne s'attend à ce qu'ils réussissent. Ils ont tendance à moins bien performer dans les situations d'évaluation.

❊ PERSPECTIVES DES ENTITÉS ET DES OBJECTIFS INCRÉMENTIELS

Dweck et Leggett (1988) et Elliot et Dweck (2005) ont proposé un modèle sociocognitif de motivation d'accomplissement. Tout comme les orientations vers les tâches et l'ego, les modèles de comportement de réussite s'expliquent par la façon dont les participants perçoivent leurs aptitudes. Les participants caractérisés par une vision centrée sur leur entité adoptent une focalisation sur l'ego, où ils voient leur aptitude comme fixe et incapable d'être changée par l'effort, ou une focalisation incrémentale, où ils adoptent une perspective d'objectif de tâche et croient qu'ils peuvent changer leur aptitude à travers un dur travail et l'effort.

La recherche démontre que les pratiquants d'une activité physique qui adoptent une approche centrée sur l'entité sont caractérisés par des modèles de motivation inadaptés (comme des sentiments et des pensées de soi négatifs ; Li et Lee, 2004). Par exemple, en étudiant des joueurs de football, Gardner, Vella et Magee (2015) ont constaté que les personnes centrées sur l'entité étaient associées à une anxiété accrue tandis que celles ayant une conception incrémentale avaient une anxiété moindre. Jowett et Spray (2013) ont également constaté que, bien que les athlètes britanniques de haut niveau estimaient que leur habileté naturelle était certainement décisive dans leur performance de haut niveau, ils adoptaient, dans l'ensemble, une vision incrémentielle. Ainsi partaient-ils du principe que, d'une manière générale, leur performance en athlétisme était malléable plutôt que fixe et qu'il était donc possible de travailler à augmenter leurs performances. Ces

croyances sur les aptitudes ont été influencées par leur éducation, leur passage des catégories juniors à seniors, le climat motivationnel dans lequel ils s'entraînaient et concouraient, le coaching et le succès initial qu'ils ont eu dans le sport. Enfin, dans son livre très populaire Mindset : The New Psychology of Success, Dweck (2006) a mis en corrélation ses nombreuses années de recherche avec la pratique afin de démontrer que l'entité et les vues incrémentielles du succès (qu'elle appelle respectivement état d'esprit fixe et état d'esprit de croissance) sont puissantes et qu'elles déterminent le comportement dans les situations académiques, relationnelles personnelles, professionnelles et sportives.

❊ BUT D'ACCOMPLISSEMENT D'APPROCHE OU D'ÉVITEMENT

Une autre composante de la théorie des buts d'accomplissement concerne les dimensions d'approche et d'évitement des buts (Elliot, 1999). Les chercheurs affirment qu'en plus des orientations vers l'ego et la tâche, les conceptions des individus sur la compétence sont caractérisées soit par des buts d'approche, où l'athlète ou le pratiquant se concentrent sur l'acquisition de compétences (par exemple, s'entraîner en raison du désir de paraître plus en forme ou de bien performer), ou des buts d'évitement, où l'athlète ou le pratiquant se concentrent sur l'évitement de l'incompétence (par exemple, s'entraîner parce qu'on ne veut pas avoir l'air mal ou échouer à quelque chose). Ainsi, un individu peut avoir un but d'approche orienté vers la tâche (par exemple, « Je veux améliorer mon meilleur temps de course »), un but d'évitement orienté vers la tâche (par exemple, « Je ne veux pas courir plus lentement que mon meilleur temps »), un but d'approche orienté vers l'ego (par exemple, « Je veux gagner la course et la battre »), ou but d'évitement orienté vers l'ego (par exemple, « Je ne veux pas perdre contre elle »). La

recherche a montré que les objectifs d'approche (à la fois vers la tâche et vers l'ego) sont liés positivement aux niveaux d'activité physique des étudiants à l'Université (Locbaum, Podlog, Litchfield, Surles et Hillard, 2013). D'autres études ont montré que les objectifs d'approche et d'évitement sont liés à la motivation pour l'activité physique (Moreno, Gonzales-Cutre, Sicilia et Spray, 2010 ; Nien et Duda, 2008 ; Wang, Liu, Lochbaum et Stevenson, 2009). Cette recherche suggère que les pratiquants devraient cibler des objectifs d'approche plutôt que des objectifs d'évitement.

❇ IMPORTANCE DU CLIMAT MOTIVATIONNEL

Les psychologues du sport ont étudié comment les orientations des buts et la compétence perçue agissent concomitamment pour influencer la motivation des participants à une activité physique ainsi que la manière dont le climat social influence les orientations des buts et le niveau de motivation (Duda, 2005 ; Ntoumanis et Biddle, 1999). Certains psychologues affirment, par exemple, que les climats sociaux des milieux d'accomplissement peuvent varier considérablement dans plusieurs dimensions. Celles-ci incluent des éléments tels que les tâches que les apprenants sont invités à effectuer, les modèles d'autorité élève-enseignant, les systèmes de reconnaissance, les regroupements d'aptitudes des élèves, les procédures d'évaluation et les temps alloués aux activités à exécuter (Ames, 1992).

La recherche a révélé que dans un climat motivationnel centré sur la tâche, il y a des modèles de motivation plus adaptatifs, tels que des attitudes positives, un effort accru et des stratégies d'apprentissage efficaces. En revanche, un climat motivationnel orienté vers l'ego a été lié à des modèles de motivation moins adaptatifs,

tels qu'une faible persistance, un faible effort et l'attribution d'échecs à une (faible) aptitude (Ntoumanis et Biddle, 1999).

Plus important encore, les chercheurs ont découvert que les climats motivationnels influencent les types de but d'accomplissement adoptés par les participants : les climats orientés vers la tâche sont associés aux buts centrés sur la tâche et les climats orientés vers l'ego sont associés aux buts centrés sur l'ego (Duda et Hall, 2001). Les entraîneurs, enseignants et animateurs jouent donc un rôle important en facilitant la motivation à travers les climats psychologiques qu'ils créent.

THÉORIE DE LA MOTIVATION À LA COMPÉTENCE

Une dernière théorie a été utilisée pour expliquer les différences de comportement d'accomplissement, en particulier chez les enfants : la théorie de la motivation à la compétence (Weiss et Chaumeton, 1992 ; Weiss et Ambrose, 2008). Fondée sur les travaux de la psychologue du développement Susan Harter (1988), cette théorie soutient que les individus sont motivés à se sentir dignes ou compétents et, de plus, que ces sentiments sont les principaux déterminants de la motivation. La théorie de la motivation à la compétence soutient également que les perceptions de contrôle des athlètes (sentiment de contrôle sur leur capacité à apprendre et à exécuter des habiletés) agissent de concert avec l'évaluation de l'estime de soi et des compétences pour influencer leur motivation. Cependant, ces sentiments n'influencent pas directement la motivation. Au contraire, ils influencent les états affectifs ou émotionnels (par exemple, la jouissance, l'anxiété, la fierté et la honte) qui, à leur tour, influencent la motivation. Il est également important de reconnaître que la compétence d'une

personne diffère d’un domaine à l’autre (par exemple, académique, physique, social).

Si un jeune footballeur, par exemple, a une grande estime de soi, se sent compétent et perçoit qu’il a le contrôle sur l’apprentissage et la performance des habiletés spécifiques au football, alors les efforts pour apprendre le jeu augmenteront son plaisir, sa fierté et son bonheur. Ces états affectifs positifs conduiront à leur tour à une motivation accrue. En revanche, si un pratiquant a une faible estime de soi, se sent incompétent et croit que les actions personnelles ont peu d’incidence sur l’amélioration de sa forme physique, il en résultera des réponses affectives négatives, telles que l’anxiété, la honte et la tristesse. Ces sentiments conduiront à une baisse de motivation.

De nombreuses recherches ont démontré le lien entre compétence et motivation (Weiss, 1993 ; Weiss et Ambrose, 2008). Plus précisément, le feedback et le renforcement des autres, ainsi que les diverses orientations motivationnelles (par exemple, les orientations des buts et les caractéristiques de l’anxiété) influencent les sentiments d’estime de soi, de compétence et de contrôle. Wong et Bridges (1995) ont testé ce modèle en utilisant cent huit jeunes footballeurs et leurs entraîneurs. Les chercheurs ont mesuré la compétence perçue, le contrôle perçu, le degré d’anxiété et la motivation ainsi que divers comportements de coaching. Comme vous vous en doutez, ils ont constaté que le niveau d’anxiété et les comportements de coaching prédisaient la compétence et le contrôle perçus qui, à leur tour, étaient liés aux niveaux de motivation des joueurs. Par conséquent, les perceptions des jeunes athlètes sur la compétence et le contrôle sont des déterminants de leur volonté de tendre vers la réussite. Ainsi, l’amélioration de la compétence et celle du contrôle perçu devraient être les

principaux objectifs des professionnels du sport et de l'activité physique.

CE QUE NOUS DISENT LES THÉORIES DE LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT

Pour comparer la manière dont ces quatre théories expliquent la motivation d'accomplissement, le **tableau 4.2** résume les principales prévisions de chacune, montrant comment les individus peu performants et très performants diffèrent en termes d'orientation motivationnelle et d'attributions, de buts adoptés, de perception de compétence et de contrôle, de choix de tâches et de performance. Nous allons maintenant aborder la manière dont la motivation et la compétitivité d'une personne se développent.

DÉVELOPPER LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT ET LA COMPÉTITIVITÉ

La motivation d'accomplissement est-elle apprise ? À quel âge les enfants développent-ils des tendances d'accomplissement ? Les professionnels du sport et de l'exercice peuvent-ils influencer et motiver les enfants vers certains types d'accomplissement ?

On pense que la motivation d'accomplissement et la compétitivité se développent en trois étapes (Scnalan, 1988 ; Veroff, 1969). Ces étapes sont séquentielles, c'est-à-dire que vous devez passer par une étape avant de passer à la suivante (**figure 4.6**). Tout le monde n'atteint pas l'étape finale et l'âge auquel les gens

atteignent chaque stade varie considérablement. Les trois étapes sont les suivantes :

1. **Étape de la compétence autonome**. À cette étape, qui se déroule avant l'âge de quatre ans, les enfants se concentrent sur la maîtrise de leur environnement et sur l'autoévaluation. Par exemple, Brandon qui n'est pas encore en âge d'entrer à l'école est très motivé pour apprendre à conduire son tricycle, et il se moque bien que sa sœur Eileen puisse en faire mieux que lui. Il se compare rarement aux autres et se concentre plutôt sur des normes autoréférencées.

2. **Étape de comparaison sociale**. Elle commence vers l'âge de cinq ans. Un enfant se concentre sur la comparaison directe de sa performance avec celle des autres. Les enfants semblent préoccupés par les questions suivantes : « Qui est le plus rapide, le plus grand, le plus intelligent et le plus fort ? » **Étape intégrée**. Elle implique à la fois une comparaison sociale et des stratégies de réussite autonomes.

La personne qui maîtrise pleinement cette intégration sait quand il est approprié de rivaliser et de se comparer aux autres et quand il convient d'adopter des normes autoréférencées. Cette étape, qui intègre les composants des deux étapes précédentes, est la plus souhaitable. Il n'y a pas d'âge typique pour entrer dans cette étape.

Tableau 4.2 Ce que nous disent les théories de la motivation d'accomplissement.

CONSEILS POUR GUIDER L’ORIENTATION D’ACCOMPLISSEMENT

- Tenez compte de l’interaction des facteurs personnels et situationnels pour influencer le comportement d’accomplissement.
- Mettez l’accent sur les buts centrés sur la tâche et minimisez les buts centrés sur l’ego.

- Créez un climat motivationnel centré sur latâche.
- Surveillez et modifiez votre retour concernant les attributions.
- Évaluez et corrigez les attributions inappropriées des participants.
- Aidez les participants à déterminer quand rivaliser et quand se concentrer sur l’amélioration individuelle.
- Améliorez les perceptions de compétence et de contrôle.

IMPORTANCE DE DISTINGUER LES ÉTAPES

Reconnaître les stades de développement de la motivation d’accomplissement et de la compétitivité nous aide à mieux comprendre le comportement des individus avec lesquelles nous travaillons, en particulier les enfants. Ainsi, nous ne serons pas surpris lorsqu’un enfant d’âge préscolaire ne s’intéresse pas à la compétition ou que les élèves de CM1 et CM2 s’y intéressent. Cependant, une orientation intégrée vers la réussite doit être développée à terme et il est important d’enseigner aux enfants quand il est approprié ou non de rivaliser et de se comparer socialement.

INFLUENCER LES ÉTAPES DE LA MOTIVATION D’ACCOMPLISSEMENT

L’environnement social dans lequel une personne évolue a des implications importantes pour la motivation et la compétitivité. D’autres influences importantes peuvent jouer un rôle important dans la création d’un climat positif ou négatif. Les parents, les enseignants et les entraîneurs jouent tous des rôles particulièrement importants. Les enseignants et les entraîneurs créent directement et indirectement des climats motivationnels. Ils définissent les tâches et les jeux comme étant compétitifs ou coopératifs, regroupent les enfants de certaines manières (par exemple, en sélectionnant des équipes à travers un projet public dans lequel la comparaison sociale se produit ouvertement) et mettent l’accent de manière différentielle sur les buts orientés vers la tâche ou l’ego (Ames, 1987 ; Roberts, 1993).

En tant que professionnels, nous pouvons jouer un rôle important dans la création de climats qui améliorent la motivation d’accomplissement des participants. Par exemple, Treasure et Roberts (1995) ont créé à la fois

des climats motivationnels orientés vers la tâche et l'ego pendant un cycle de football en éducation physique en assignant au hasard les enfants à un climat orienté soit vers la tâche soit vers l'ego. Ils ont constaté qu'après dix séances, les joueurs qui ont pratiqué dans un climat orienté vers la tâche se concentraient davantage sur l'effort, étaient plus satisfaits et préféraient des tâches plus difficiles par rapport à ceux qui évoluaient dans un climat motivationnel centré sur l'ego. Dans une autre étude, Gershgoren, Tenenbaum, Gerhgoren et Eklund (2011) ont assigné, au hasard, les jeunes footballeurs et leurs parents à différentes conditions de feedbacks parentaux et ont examiné les effets de ces feedbacks sur les orientations des buts des joueurs et leur performance au penalty. Les résultats ont révélé que les joueurs dont les parents ont fait des commentaires sur les tâches ont perçu un climat motivationnel comme étant plus axé sur la tâche et sont devenus plus orientés sur la tâche et moins sur l'ego pendant la performance. De même, Pensgaard et Roberts (2000) ont examiné la relation entre le climat motivationnel et le stress chez des joueurs de football olympiques et ont constaté que la perception d'un climat de maîtrise était liée à une réduction du stress. Par conséquent, le climat motivationnel créé par les parents, les enseignants et les entraîneurs influence la motivation d'accomplissement et d'autres états psychologiques importants (par exemple, le stress).

UTILISER LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Maintenant que vous comprenez mieux ce qu'impliquent la motivation d'accomplissement et la compétitivité et comment elles se développent et influencent les états psychologiques, vous pouvez en tirer des implications pour la pratique professionnelle. Pour vous aider à consolider votre compréhension, nous abordons maintenant des méthodes que vous pouvez utiliser pour aider les personnes avec lesquelles vous travaillez.

RECONNAÎTRE LES FACTEURS INTERACTIONNELS DANS LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT

Vous savez maintenant que l'interaction des facteurs personnels et situationnels influe sur la motivation que certains élèves, athlètes et pratiquants ont pour réussir. À quoi devez-vous faire attention pour guider votre pratique ? Essentiellement, vous évaluez :

- Les étapes du développement de la motivation à l'accomplissement des participants ;
- Les orientations de leurs buts ;
- Les attributions qu'ils font généralement à propos de leurs performances ;
- Les situations qu'ils ont tendance à rechercher ou à éviter.

Prenons deux exemples. José a de bons résultats en compétition, recherche les défis, se fixe des objectifs d'approche orientés sur les tâches et attribue le succès à des facteurs internes et stables tels que ses aptitudes. Il adopte également une approche progressive dans laquelle il croit que le travail acharné mène à la réussite. Ce sont des comportements souhaitables, et il est très probablement performant. Félix, lui, évite les concurrents d'un niveau similaire au sien, gravite vers

des situations de compétition extrêmes (où le succès ou l'échec est presque certain), se concentre sur des buts orientés vers l'ego, devient tendu dans les compétitions et attribue l'échec à ses faibles aptitudes (ou attribue le succès à des facteurs externes et instables, comme la chance). Félix est également caractérisé par une vision d'entité de l'accomplissement où il considère ses capacités comme fixes et, à bien des égards, non malléables. Ces constats étant dressés, Félix démontre un comportement de réussite inadapté et aura besoin de vos conseils.

Félix peut même être un cas d'impuissance apprise, une condition acquise dans laquelle une personne perçoit que ses actions n'ont aucun effet sur le résultat souhaité d'une tâche ou d'une compétence (Dweck, 1980). En d'autres termes, la personne se sent vouée à l'échec et croit que rien ne peut être fait pour y remédier. L'individu fait probablement des attributions inutiles à l'échec et se sent généralement incompétent.

METTRE L'ACCENT SUR BUTS ORIENTÉS VERS LA TÂCHE

Il existe plusieurs façons d'aider à prévenir les tendances d'accomplissement inadaptées ou à rectifier les états d'impuissance apprise. L'une des stratégies les plus importantes consiste à aider les gens à se fixer des buts centrés sur la tâche et à minimiser les buts orientés vers l'ego. La société met tellement l'accent sur les résultats sportifs et les notes des élèves que minimiser les buts centrés sur l'ego n'est pas toujours facile. Heureusement, cependant, les psychologues du sport et de l'exercice ont beaucoup appris sur la fixation d'objectifs (voir plus au chapitre 16).

SE CONCENTRER SUR LES BUTS D'APPROCHE

Mettez l'accent sur des buts orientés vers la tâche ainsi que sur des buts d'approche avec les étudiants, les athlètes et les pratiquants. N'insistez pas sur les buts d'évitement et faites un effort pour intervenir si les élèves expriment des buts d'évitement.

SURVEILLER ET MODIFIER LES FEEDBACKS ATTRIBUTIONNELS

En plus de minimiser les buts centrés sur l'ego et de mettre l'accent sur les buts orientés sur la tâche ou la maîtrise spécifiques à chaque individu, vous devez être conscient des attributions que vous faites lorsque vous réalisez un feedback au pratiquant. Il n'est pas inhabituel pour les enseignants, les entraîneurs ou les animateurs de transmettre sans le savoir des messages subtils mais puissants à travers les attributions qui accompagnent leurs feedbacks. Les adultes influencent les interprétations de l'enfant sur la réussite de ses performances – et sa motivation future – par la manière dont il donne son avis (Biddle et al., 2001 ; Horn, 1987). Par exemple, remarquez comment cet éducateur physique fournit un retour à un enfant dans le cadre d'une séance de volley-ball :

> **« Tu n'as pas correctement frappé le ballon. Plie davantage tes genoux et touche le ballon avec tes avant-bras. Essaie encore, tu y arriveras avec de la pratique. »**

L'entraîneur transmet non seulement des informations pédagogiques au jeune athlète, mais l'informe

également qu'il peut accomplir la tâche. L'instructeur conclut le message en déclarant que la persévérance et l'effort sont payants. En revanche, considérez les effets de ce type de retour dans la même situation :

> **« Tu n'as pas correctement frappé le ballon ! Tes genoux n'étaient pas pliés et tu n'as pas utilisé tes avant-bras. Ne t'inquiète pas, je sais que tu es un joueur de softball, pas de volley-ball. »**

Malgré le fait qu'il soit bien intentionné, ce message informe le jeune athlète qu'il ne sera pas bon au volley-ball et qu'il n'est donc même pas utile qu'il essaie. Bien sûr, vous ne devez pas faire d'attributions irréalistes (par exemple, dire à un pratiquant qu'avec un travail et des efforts continus, il peut devenir un marathonien olympique alors qu'au regard de son organisation motrice, cela est très improbable). La clé est plutôt de mettre l'accent sur les objectifs liés à la tâche en se concentrant sur l'amélioration individuelle, puis de lier les attributions à ces objectifs individuels (par exemple, « Je vais être honnête avec vous : vous ne deviendrez pas un marathonien olympique, mais avec un travail acharné et un entraînement constant, vous pourrez courir plus loin et plus vite et être beaucoup plus en forme que vous ne l'êtes maintenant »).

Lorsque vous travaillez avec des enfants, attribuer un échec de performance à leur faible effort ne peut être efficace que s'ils croient avoir les compétences dont ils ont besoin pour accomplir la tâche (Horn, 1987). Si Oscar croit qu'il est totalement inepte au basket-ball, lui dire qu'il n'a pas appris à dribbler parce qu'il n'a pas essayé n'augmentera pas sa motivation à réussir – cela

ne fera que renforcer sa faible perception de compétence. Ne faites pas d'attributions à de faibles efforts avec des enfants de moins de neuf ans à moins de les rassurer également qu'ils ont les compétences nécessaires pour accomplir la tâche. L'enfant doit croire qu'il possède les compétences nécessaires pour accomplir la tâche.

ÉVALUER ET CORRIGER LES ATTRIBUTIONS INAPPROPRIÉES

Nous devons surveiller et corriger les attributions inappropriées ou inadaptées que les participants se font d'eux-mêmes. De nombreux athlètes qui échouent (en particulier ceux qui ont une impuissance apprise) attribuent leur échec à une faible aptitude, en disant des choses telles que « Je suis nul » ou « Pourquoi essayer ? Je n'ai tout simplement pas ce qu'il faut. » Ils adoptent une perspective d'entité pour définir l'aptitude. Enseigner aux élèves à remplacer leurs attributions de manque d'aptitude par des attributions de manque d'effort les a aidés à atténuer les baisses de performance après un échec – cette stratégie était plus efficace que le succès réel (Dweck, 1975) ! De plus, se concentrer sur la création d'états émotionnels positifs et d'espoir de succès plutôt que de se focaliser sur des attributions de faible capacité après un échec s'est avéré efficace dans les activités physiques et sportives (Biddle et al., 2001). Si vous entendez des élèves ou des pratiquants attribuer de manière incorrecte des performances réussies, comme « C'était de la chance », corrigez-les et indiquez que le travail acharné et la pratique – pas la chance – ont permis de réussir. Il est particulièrement important de corriger les participants lorsqu'ils font des attributions de faible aptitude après un échec. Faites-les changer leurs déclarations pour

passer de « Je suis nul ; pourquoi même essayer ? Je n'y arriverai jamais » à « J'y arriverai si je m'obstine et que je me concentre sur ce que mon entraîneur m'a dit de faire. » Vous avez la responsabilité importante de vous assurer que les pratiquants utilisent des attributions qui faciliteront la motivation d'accomplissement et les efforts.

DIRECTIVES CONCERNANT LES FEEDBACKS APPORTÉS PAR LES ÉDUCATEURS

CE QU'IL FAUT FAIRE

- En cas d'échec d'un élève ou d'un client, insistez sur la nécessité de redoubler d'efforts et de se donner du mal. Cependant, associez ces commentaires aux objectifs et capacités individuels ;
- Lorsqu'un élève ou un client réussit, attribuez cette réussite à la capacité ;
- Lorsqu'un élève ou un client réussit, attribuez cette réussite à un effort important.

CE QU'IL NE FAUT PAS FAIRE

- En cas d'échec de l'élève ou du client, ne faites pas de retour relatif à une faible capacité signifiant que l'amélioration personnelle est peu probable ;
- Lorsqu'un élève ou un client réussit, n'attribuez pas la réussite à la chance;
- Lorsqu'un élève ou un client réussit, n'attribuez pas la réussite à la facilité de la tâche ;
- En général, ne faites pas de retours hypocrites ou mensongers.

Adapté de l'*American College of Sports Medicine, ACSM's Health/Fitness Facility Standards and Guidelines*, 2e éd. (Champaign, IL : Human Kinetics, 1997).

POINT CLÉ

Enseigner aux enfants à l'école à remplacer les attributions de manque d'aptitude par des attributions de manque d'effort a contribué à atténuer les baisses de performance après un échec.

DÉTERMINER QUAND LES BUTS DE PERFORMANCE SONT APPROPRIÉS

Vous êtes également responsable d'aider les participants à déterminer quand il est approprié de rivaliser et quand il est approprié de se concentrer sur l'amélioration individuelle. La compétition est parfois une nécessité dans la société (par exemple, pour former une équipe sportive ou pour être admis dans une université sélective). Parfois, cependant, être en concurrence avec les autres est contre-productif. Vous n'encourageriez pas un basketteur à ne pas faire de passes à des coéquipiers qui sont plus adroits au shoot ou un patient en rééducation cardiaque à dépasser des limites qui le mettrait en danger afin d'être le jogger le plus rapide du groupe.

La clé est donc de développer le jugement. Grâce à la discussion, vous pouvez aider les étudiants, les athlètes et les pratiquants à prendre de bonnes décisions dans ce domaine. La société met tellement l'accent sur l'évaluation sociale et les résultats compétitifs que vous devrez contre-balancer en insistant sur une orientation vers la tâche (plutôt que sur un résultat). Parler à quelqu'un une ou deux fois de ce problème ne suffit pas. Des efforts constants et répétés sont nécessaires pour promouvoir un bon jugement sur une rivalité appropriée.

POINT CLÉ

Faire un usage cohérent et répété des stratégies de motivation d'accomplissement.

AMÉLIORER LES SENTIMENTS DE COMPÉTENCE ET DE CONTRÔLE

L'amélioration de la compétence perçue et le renforcement des sentiments de contrôle sont des moyens essentiels pour favoriser la motivation d'accomplissement chez les participants à l'activité physique, en particulier chez les enfants (Weiss, 1993). Vous pouvez le faire en gardant les pratiques et les compétitions amusantes et axées sur la réussite et en faisant correspondre les compétences et les capacités des participants. Les animateurs peuvent améliorer les compétences en utilisant des feedbacks et des renforcements appropriés et en aidant à créer des défis et des buts personnalisés (voir les chapitres 7 et 16, respectivement). Il est essentiel de maximiser l'implication de tous les participants pour améliorer les compétences. Le chapitre 15 traite des moyens supplémentaires pour améliorer les compétences.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. **Définir la motivation et ses composants.**

La motivation peut être définie comme la direction et l’intensité de l’effort. La direction de l’effort fait référence à la question de savoir si un individu cherche, s’approche ou est attiré par certaines situations. L’intensité de l’effort fait référence à l’effort qu’une personne déploie dans une situation particulière.

2. **Décrire les points de vue typiques de la motivation et leur utilité.**

Les trois aspects de la motivation sont la motivation centrée sur les traits, celle centrée sur la situation et la motivation interactionnelle. Parmi ces modèles de motivation, la vue interactionnelle de la participation en situation est la plus utile pour guider la pratique professionnelle.

3. **Détailler les principes directeurs utiles pour renforcer la motivation.**

Cinq observations fondamentales, dérivées de la vision interactionnelle de la motivation, constituent de bonnes lignes directrices pour la pratique. Premièrement, les participants sont motivés à la fois par leurs traits de caractère internes et par les situations. Deuxièmement, il est important de comprendre les motifs d'implication des participants. Troisièmement, vous devez structurer les situations pour répondre aux besoins des participants. Quatrièmement, reconnaissez qu'en tant qu'enseignant, entraîneur ou animateur, vous jouez un rôle essentiel dans le climat motivationnel. Cinquièmement, utilisez la modification du comportement pour changer les motivations indésirables des participants. Vous devez également développer une vision réaliste de la motivation : reconnaissez que d'autres facteurs non liés à la motivation influencent la performance sportive et le comportement et apprenez à évaluer si les facteurs motivationnels peuvent être facilement modifiés.

4. **Définir la motivation d'accomplissement et la compétitivité et indiquez pourquoi elles sont importantes.**

La motivation d'accomplissement fait référence aux efforts d'une personne pour maîtriser une tâche, atteindre l'excellence, surmonter les obstacles, être plus performante que d'autres et être fière d'exercer

son talent. La compétitivité est une disposition à rechercher la satisfaction lors de comparaisons avec une norme d'excellence en présence d'autres normes évaluatives. Ces notions sont importantes car elles nous aident à comprendre pourquoi certaines personnes semblent si motivées à réussir et d'autres semblent simplement se laisser porter.

5. **Comparer et opposer les théories de la motivation d'accomplissement.**

Les théories de la motivation d'accomplissement comprennent la théorie du besoin d'accomplissement, la théorie de l'attribution, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de la motivation à la compétence. Ensemble, ces théories suggèrent que les personnes plus ou moins orientées vers la réussite peuvent être différenciées par leurs motivations, les tâches sur lesquelles elles choisissent d'être évaluées, l'effort qu'elles exercent pendant la compétition, leur persévérance et leurs performances. Les personnes les plus performantes adoptent généralement des buts de maîtrise (tâche) et d'approche et ont une perception élevée de leur compétence et de leur contrôle. Ils attribuent le succès à des facteurs internes et stables tels qu'une aptitude élevée et l'échec à des facteurs instables et contrôlables tels qu'un faible effort. Ils se caractérisent par une vision incrémentale de la réussite. Les personnes peu performantes, en revanche, perçoivent généralement une faible compétence et un faible contrôle, se jugent davantage sur les buts centrés sur l'ego, se concentrent sur des buts d'évitement et attribuent

les succès à la chance ou à la facilité de la tâche (facteurs externes et incontrôlables). Ils attribuent l'échec à une faible aptitude (un attribut interne stable). Les personnes peu performantes se caractérisent également par une vision d'entité de l'accomplissement.

6. **Expliquer comment la motivation d'accomplissement se développe.**

La motivation d'accomplissement et sa contrepartie spécifique au sport, la compétitivité, se développent à travers des étapes qui incluent une étape autonome où l'individu se concentre sur la maîtrise de son environnement, une étape de comparaison sociale lorsque l'individu se compare aux autres, et une étape intégrée lorsque l'individu se concentre à la fois sur l'auto amélioration et l'utilisation de la comparaison sociale. L'objectif est que l'individu atteigne un stade autonome et intégré et sache quand il est approprié de rivaliser et de se comparer socialement et quand, au contraire, il est approprié d'adopter un objectif de comparaison autoréférencé.

7. **Utiliser les principes fondamentaux de la motivation d'accomplissement pour guider la pratique.**

Les parents, les enseignants et les entraîneurs influencent considérablement la motivation des enfants à réussir et peuvent créer des climats qui

améliorent la réussite et neutralisent l’impuissance apprise. Pour ce faire, ils peuvent (a) reconnaître les influences interactionnelles sur la motivation d’accomplissement, (b) mettre l’accent sur des buts individuels orientés vers la tâche et minimiser les buts centrés sur l’ego, (c) surveiller les attributions faites par ceux avec qui ils travaillent et fournir un feedback attributionnel approprié, (d) enseigner aux pratiquants à faire les attributions appropriées, (e) discuter avec les pratiquants lorsqu’il convient d’être en compétition et de se comparer socialement et lorsqu’il vaut mieux adopter une orientation autoréférencée, et (f) de faciliter les perceptions de compétence et de contrôle.

MOTS-CLÉS

Théorie du besoin d’accomplissement
Compétitivité
Direction de l’effort
Impuissance apprise
Intensité de l’effort
Locus de causalité
Locus de contrôle
Mise au point incrémentielle
Modèle centré sur le trait (modèle centré sur le pratiquant)
Modèle centré sur la situation
Modèle d’entité
Modèle interactionnel
Motivation
Motivation d’accomplissement
Orienté vers l’ego
Orienté vers les objectifs de la tâche (orientation des objectifs de maîtrise)
Orienté vers la tâche
Probabilité de succès
Stabilité
Tendance résultante (tendance comportementale)
Théorie d’attribution
Théorie de la motivation à la compétence
Théorie des buts d’accomplissement
Valeur incitative du succès

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Expliquez ce que sont la direction et l'intensité de la motivation.
2. Identifiez trois modèles généraux de la motivation. Lequel devrait être utilisé pour guider la pratique ?
3. Décrivez cinq principes fondamentaux de la motivation pour la pratique professionnelle.
4. Quelles sont les principales motivations des individus pour pratiquer un sport ? Quelles sont leurs principales motivations pour participer à des activités physiques ?
5. De quelle manière la motivation d'accomplissement influence-t-elle le comportement des participants ?
6. Expliquez et distinguez quatre théories qui expliquent la motivation d'accomplissement.
7. Que sont les attributions ? Pourquoi sont-elles importantes pour nous aider à comprendre la motivation d'accomplissement dans le sport et l'activité physique ?
8. Expliquez la distinction entre une orientation vers un but impliquant le résultat (compétitif) et une orientation vers un but impliquant la tâche (maîtrise). Laquelle devrait être la plus importante

dans le sport, l'éducation physique et l'activité physique ? Pourquoi ?

9. Identifiez les trois étapes de la motivation d'accomplissement et de la compétitivité. Pourquoi sont-elles importantes ?
10. Expliquez comment le feedback d'attribution d'un enseignant ou d'un entraîneur influence la réussite des participants. Qu'est-ce que l'impuissance apprise ? Pourquoi est-ce important ?

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Citez au moins trois façons de mieux comprendre les motivations d'une personne à pratiquer le sport et l'activité physique.
2. Concevez un programme qui élimine l'impuissance apprise chez les sportifs.

Indiquez comment vous favoriserez un climat motivationnel approprié.

Chapitre 05

ÉVEIL, STRESS ET ANXIÉTÉ

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) définir la nature du stress et de l'anxiété (ce qu'ils sont et comment ils sont mesurés) ;
2) identifier les principales sources d'anxiété et de stress ;
3) expliquer comment et pourquoi les émotions liées au niveau d'éveil et à l'anxiété affectent la performance ;
4) comparer et confronter les moyens de réguler le niveau d'éveil, le stress et l'anxiété.

Jason, baseballeur, prend la batte en fin de manche finale avec deux joueurs « out » et deux coéquipiers sur base. S'il réussit sa frappe, son équipe remportera le championnat de district ; dans le cas contraire, son

équipe perdra le plus gros match de la saison. Jason se prépare à frapper, le cœur battant et la peur au ventre, il a du mal à se concentrer. Il pense à ce qu'une victoire signifiera pour son équipe et à ce que les gens pourraient penser de lui s'il n'y parvient pas. Plantant ses crampons dans la terre, Jason serre la batte, dit une courte prière et attend le premier lancer.

Si vous travaillez dans le domaine sportif, vous avez probablement déjà été confronté à des niveaux d'éveil et d'anxiété élevés induits par des situations telles que celle vécue par Jason. Considérez la citation suivante de Bill Shankly, ancien manager du Liverpool Football Club, concernant l'importance de gagner et de perdre dans le sport de compétition :

> **« Certaines personnes pensent que le football est une question de vie ou de mort. Je ne suis pas d'accord. Je peux vous dire que c'est beaucoup plus grave que cela. (Shankly, 1981) »**

Bien que la pression ne soit que trop réelle dans les milieux militaires et les services d'urgence, où la vie et la mort peuvent vraiment reposer sur des décisions, des capacités d'adaptation et sur une performance éventuelle (Janelle et Hatfield, 2008), le succès et l'échec dans le sport de compétition, en particulier à des niveaux élevés, peuvent également produire une anxiété extrême. L'histoire est pleine d'athlètes qui ont extrêmement bien performé sous pression (voir le chapitre 11 sur la force mentale) et d'autres qui n'ont eu que de faibles résultats dans les mêmes conditions (voir le chapitre 17 sur la concentration). Il n'est donc pas surprenant que la relation entre l'anxiété en compétition

et la performance ait été l'un des sujets les plus débattus et les plus étudiés en psychologie du sport (pour les analyses, voir Hanton, Neil et Mellalieu, 2008, 2011). Les psychologues du sport étudient depuis longtemps les causes et les effets du niveau d'éveil, du stress et de l'anxiété dans l'environnement sportif de compétition et dans d'autres domaines de l'activité physique. En ce sens, de nombreux professionnels de la santé s'intéressent à la fois aux bienfaits physiologiques et psychologiques de l'exercice physique régulier. L'exercice régulier réduit-il le niveau de stress ? Les patients souffrant de troubles anxieux graves bénéficiant d'un entraînement aérobie intensif ont-ils besoin de moins de médicaments ? Considérez à quel point l'apprentissage de la natation peut être stressant pour les personnes qui ont eu une mauvaise expérience dans l'eau. Comment les enseignants peuvent-ils réduire cette anxiété ?

DÉFINIR L'ÉVEIL ET L'ANXIÉTÉ

Bien que de nombreuses personnes utilisent les termes éveil, stress et anxiété de manière interchangeable, les psychologues du sport soulignent l'importance de les distinguer. Les psychologues utilisent des définitions précises des phénomènes qu'ils étudient afin d'avoir un langage commun, de réduire la confusion et d'éviter les longues explications.

ÉVEIL

L'éveil est un mélange d'activité physiologique et psychologique chez une personne, il fait référence aux

dimensions d'intensité de la motivation à un moment donné. L'éveil s'inscrit sur un continuum (**figure 5.1**) allant de pas du tout activé (c.-à-d. d'un état comateux) à totalement activé (c.-à-d. frénétique ; voir Gould, Greenleaf et Krane, 2002). Les individus très activés sont mentalement et physiquement excités ; ils éprouvent des augmentations de la fréquence cardiaque, de la respiration et de la transpiration. L'éveil n'est pas automatiquement associé à des événements agréables ou désagréables. Vous pourriez être en proie à un niveau d'activation élevé en apprenant que vous avez gagné 10 millions de dollars. Vous pourriez être tout aussi activé en apprenant la mort d'un être cher.

ANXIÉTÉ

De façon générale, l'anxiété est un état émotionnel négatif caractérisé par la nervosité, l'inquiétude, l'appréhension ; elle est associée à l'activation ou à l'excitation du corps. Bien que l'anxiété soit généralement perçue comme négative ou désagréable, il faut souligner qu'elle n'affecte pas nécessairement les performances de façon négative (ce point est abordé plus loin dans le chapitre). Dans le contexte sportif, l'anxiété fait référence à « un état psychologique désagréable en réaction au stress perçu concernant l'exécution d'une tâche sous pression » (Cheng, Hardy et Markland, 2009). L'anxiété a une composante intellectuelle (par exemple, l'inquiétude et l'appréhension) appelée anxiété cognitive. Elle a également une composante physique, appelée anxiété somatique, qui est le degré d'activation physique perçu. En plus de la distinction entre l'anxiété cognitive et somatique, il est important de faire la distinction entre l'état d'anxiété et l'anxiété comme trait de personnalité.

POINT CLÉ

• L’éveil est une activation physiologique et psychologique générale qui varie sur un continuum allant du sommeil profond à l’excitation intense.

• L’anxiété est un état émotionnel négatif dans lequel des sentiments de nervosité, d’inquiétude et d’appréhension sont associés à l’activation ou à l’éveil du corps.

❇ L’ÉTAT D’ANXIÉTÉ

Parfois, nous nous référons à l’anxiété comme à une composante stable de la personnalité ; d’autres fois, nous utilisons ce terme pour décrire un état d’humeur changeant. L’état d’anxiété fait référence à la composante d’humeur en constante évolution. Il est défini plus formellement comme un état émotionnel « caractérisé par des sentiments subjectifs, consciemment perçus, d’appréhension et de tension, accompagnés ou associés à l’activation ou à l’excitation du système nerveux autonome » (Spielberger, 1966). Par exemple, le niveau d’état d’anxiété d’un joueur change à chaque instant pendant un match de basket-ball. Il peut avoir un niveau légèrement élevé d’état d’anxiété (se sentir quelque peu nerveux et remarquer

que son cœur bat fort) avant de commencer, un niveau plus bas une fois qu'il s'installe dans le rythme du jeu, puis un niveau extrêmement élevé (se sentir très nerveux avec le cœur qui bat très rapidement) dans les dernières minutes d'un match disputé.

La composante cognitive de l'état d'anxiété décrit la mesure dans laquelle on s'inquiète ou l'on a des pensées négatives, tandis que la composante somatique de l'anxiété concerne les changements instantanés de l'activation physiologique perçue. La composante somatique de l'anxiété ne représente pas nécessairement un changement dans l'activation physique de la personne ; il s'agit plutôt de la perception d'un tel changement. La recherche suggère également qu'il existe un contrôle perçu ou une composante régulatrice de l'état d'anxiété ; il s'agit de la mesure dans laquelle l'individu se perçoit disposer des ressources et de la capacité de relever les défis de la situation ; ce contrôle perçu est également une composante importante de l'état d'anxiété (Cheng et al., 2009).

POINT CLÉ

L'état d'anxiété est un état émotionnel temporaire et en constante évolution des sentiments subjectifs et consciemment perçus d'appréhension et de tension associés à l'activation du système nerveux autonome.

※ LE TRAIT D'ANXIÉTÉ

Contrairement à l'état d'anxiété, le trait d'anxiété fait partie de la personnalité, une tendance ou une

disposition comportementale acquise qui influence le comportement.

Plus précisément, « le trait d'anxiété prédispose un individu à percevoir comme menaçant un large éventail de circonstances qui, objectivement, peuvent ne pas être physiquement ou psychologiquement dangereuses. La personne réagit alors à ces circonstances par des réactions ou des niveaux d'états anxieux qui sont disproportionnés en intensité et en ampleur par rapport au danger objectif » (Spielberger, 1966, p. 17).

Par exemple, deux botteurs ayant des compétences physiques égales, placés dans des conditions de pression identique (par exemple, botter pour gagner et clore le match) peuvent vivre des réactions d'état d'anxiété totalement différentes en raison de leur personnalité (c'est-à-dire de leurs niveaux de trait d'anxiété). Devante est plus décontracté (un trait d'anxiété faible) et ne perçoit pas le fait de botter pour gagner le match comme particulièrement menaçant. Ainsi, il ne ressent pas un état d'anxiété supérieur à celui auquel on pourrait s'attendre dans une telle situation. Elija, quant à lui, a un trait d'anxiété très marqué et perçoit par conséquent la chance de botter (ou de rater, selon son point de vue) comme très menaçant. Il a un fort état d'anxiété ; bien plus que ce à quoi on pourrait s'attendre dans une telle situation.

POINT CLÉ

Le trait d'anxiété est une disposition comportementale conduisant l'individu à percevoir comme menaçantes des

situations qui, objectivement, peuvent ne pas être dangereuses, et à y réagir par une anxiété démesurée. Les personnes souffrant d'un trait d'anxiété élevé ont généralement un état d'anxiété plus important dans des situations d'évaluation hautement compétitives, en comparaison aux personnes présentant un trait d'anxiété de niveau inférieur.

ÉMOTIONS ET PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DE L'EXERCICE

Bien que ce chapitre se concentre sur la notion d'éveil et d'anxiété, il est important de noter que de nombreux psychologues du sport ont commencé à étudier diverses émotions chez les athlètes et les pratiquants. Par exemple, au chapitre 18, nous examinons comment la participation à une activité physique influence une gamme d'émotions chez les participants parmi lesquelles la dépression, l'anxiété et le plaisir ; plus loin dans ce chapitre, nous expliquerons comment les émotions associées au niveau d'éveil et à l'anxiété sont liées à la performance. Par exemple, un kinésithérapeute qui met trop de pression à un client lors d'une séance de rééducation, conduisant ce dernier à se plaindre au manager. Cela pourrait rendre le kinésithérapeute anxieux et plus hésitant à aider le prochain patient.

Le chercheur de référence dans ce domaine, le psychologue Richard Lazarus (2000), a défini l'émotion comme « une réaction psychophysiologique organisée en relations permanentes avec l'environnement, le plus souvent, mais pas toujours, interpersonnel ou social », impliquant des expériences subjectives, des actions observables ou des impulsions à agir et des changements physiologiques. Enfin, les émotions peuvent être à la fois positives (par exemple, le plaisir) et négatives (par exemple, la honte). Les émotions courantes comprennent la colère, l'anxiété, la peur, la culpabilité, la honte, la tristesse, l'envie, la jalousie, le bonheur, la fierté, le soulagement, l'espoir, l'amour, la gratitude et la compassion (Lazarus, 2000).

La recherche a fourni un soutien préliminaire à l'idée selo **93** n laquelle différentes émotions peuvent affecter les performances de manière positive ou négative. Plus précisément, Rathschlag et Memmert (2013) ont constaté que les émotions auto-générées de bonheur et de colère facilitaient la performance (comparé à un état neutre ou à un état dans lequel les émotions d'anxiété et de tristesse étaient générées) pour des tâches physiques exigeant des niveaux d'effort élevés (comme l'haltérophilie). Dans une autre étude, Rathschlag et Memmert (2015) ont constaté que générer l'émotion de bonheur avant une course de sprint améliorait également les performances. D'un point de vue pratique, apprendre aux athlètes à générer certaines émotions avant la performance pourrait améliorer leurs

capacités à exécuter la tâche plus efficacement et de façon plus efficiente.

MESURER L'ÉVEIL ET L'ANXIÉTÉ

Les psychologues du sport mesurent le niveau d'éveil, l'état d'anxiété et le trait d'anxiété de diverses manières physiologiques et psychologiques. Pour mesurer l'éveil, ils examinent les changements de ses signes physiologiques : fréquence cardiaque, respiration, conductance cutanée (enregistrée sur un voltmètre) et biochimie (utilisée pour évaluer les changements dans des substances telles que les catécholamines). Ces psychologues examinent également la façon dont les gens évaluent leur niveau d'éveil à l'aide d'une série d'énoncés (par exemple, « Mon cœur bat très vite », « Je me sens énergique ») et des échelles numériques allant de « faible » à « élevé ». Ces échelles sont appelées des mesures d'autoévaluation de l'éveil et de l'anxiété.

Pour mesurer l'état d'anxiété, les psychologues utilisent des mesures d'autoévaluation à la fois globales et multidimensionnelles. Dans les mesures globales, les gens évaluent leur nervosité en utilisant des échelles d'autoévaluation de « faible » à « élevé ». La somme des scores de chaque élément produit un score total. Les mesures multidimensionnelles d'autoévaluation sont utilisées à peu près de la même manière, mais les gens évaluent à quel point ils se sentent inquiets (état cognitif d'anxiété) et physiologiquement activés (état somatique d'anxiété), en utilisant à nouveau des échelles d'autoévaluation allant de « faible » à « élevé

». Les scores de sous-échelle pour l'anxiété cognitive et somatique sont obtenus en additionnant les scores pour les éléments représentant chaque type d'état d'anxiété. Des échelles spécifiques au sport, mesurant l'état d'anxiété dans ce domaine, ont été développées pour mieux le prédire dans un contexte de compétition sportive. L'inventaire d'anxiété compétitive décrit ci-dessous est un exemple largement utilisé (CSAI-2) (Martens, Vealey et Burton, 1990). Fait intéressant, en plus d'avoir des sous-échelles d'anxiété cognitive et somatique, le CSAI-2 a également une sous-échelle de confiance en soi, qui est inversement liée à l'anxiété cognitive et somatique.

En ce qui concerne la mesure du trait d'anxiété compétitive, la première échelle qui a été développée est le test d'anxiété de compétition sportive (Scat ; Martens, 1977). Il s'agit d'une mesure non dimensionnelle avec un score unique allant de 10 à 30. Bien que ce soit l'une des mesures de personnalité les plus populaires en psychologie du sport, les psychologues du sport ont maintenant tendance à utiliser des autoévaluations globales et multidimensionnelles pour mesurer le trait d'anxiété. Les modalités de ces mesures sont similaires à celles des évaluations de l'état d'anxiété ; cependant, au lieu d'évaluer à quel point ils se sentent anxieux à un moment précis, on demande aux participants ce qu'ils ressentent dans un type de situation donné. Par exemple, l'échelle d'anxiété sportive développée à l'origine par Smith, Smoll et Schutz (1990) et mise à jour et étendue aux jeunes athlètes comme l'échelle d'anxiété sportive – 2 (SAS-2 ; Smith, Cumming et Grossbard, 2006) est l'une des mesures les plus largement utilisées sur le terrain et divise le trait d'anxiété en trois composantes puis propose un score total. Les trois composantes comprennent l'état somatique d'anxiété (comme le degré auquel on

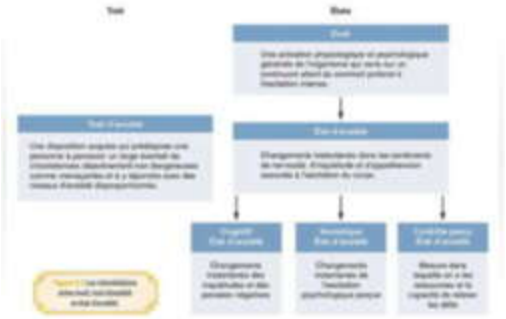
éprouve des symptômes physiques accrus tels que la tension musculaire), l'état cognitif d'anxiété (le degré auquel on s'inquiète ou l'on éprouve généralement des doutes) et la perturbation de la concentration (par exemple le degré auquel on éprouve des perturbations de concentration pendant la compétition).

Reportez-vous à la **figure 5.2** pour un résumé des relations entre l'éveil, le trait d'anxiété et l'état d'anxiété. De plus, pour mieux comprendre les différences entre l'état cognitif d'anxiété, l'état somatique d'anxiété et le trait d'anxiété de compétition dans le sport, répondez aux exemples de questions des échelles d'autoévaluation CSAI-2 et SAS-2.

Il existe une relation directe entre les niveaux de trait d'anxiété et d'état d'anxiété. La recherche a toujours montré que les individus qui obtiennent un score élevé sur les mesures de trait d'anxiété ont aussi un plus fort niveau d'état d'anxiété dans des situations d'évaluation hautement compétitives. Cette relation n'est cependant pas systématique. Un athlète dont le trait d'anxiété est élevé peut avoir une expérience considérable dans une situation particulière et par conséquent ne pas percevoir une menace et l'état élevé d'anxiété qui y est associé. De même, certaines personnes dont le trait d'anxiété est important acquièrent des capacités d'adaptation pour aider à réduire l'état d'anxiété qu'elles éprouvent dans des situations d'évaluation. Cependant, de

manière générale, connaître le niveau d’anxiété d’une personne est généralement utile pour prédire comment cette personne réagira face à la concurrence, à l’évaluation et à des conditions menaçantes.

Pour complexifier les choses, nous savons à partir d’histoires individuelles et de recherches (par exemple, Butt, Weinberg et Horn, 2003) que l’anxiété peut fluctuer au cours de la compétition. Par exemple, on entend souvent des joueurs de football dire qu’ils se sentent très anxieux avant la compétition mais qu’ils se calment après le coup d’envoi. Fait intéressant, il semble que les niveaux d’anxiété somatique diminuent rapidement au début de la compétition et que les niveaux d’anxiété cognitive fluctuent tout au long de la compétition. Les joueurs de football ont rapporté qu’ils ne se sentent pas anxieux pendant un match, mais que leur niveau d’anxiété « atteint des sommets » lorsqu’ils doivent tirer un penalty à la fin du match. Les mesures à venir devront évaluer ces changements dans l’anxiété, bien qu’il soit difficile de le faire pendant une compétition. Une stratégie possible consiste à mesurer rétrospectivement les changements d’anxiété. La recherche a démontré que les athlètes sont assez bons pour évaluer leur niveau d’anxiété après que l’évènement ait eu lieu (Hanin et Syria, 1996). Ainsi pourrait-on, par exemple, demander aux athlètes ce qu’ils ont ressenti à différents moments du match dans l’heure qui suit la fin de la rencontre.



Pour explorer les émotions et les facteurs de stress tout au long d’une compétition, Neil, Bowles, Fleming et Hanton (2016) ont utilisé des carnets de suivi pour aider des joueurs de cricket à se souvenir de situations stressantes spécifiques, de leur évaluation de la situation et de leurs réactions au cours de cinq matches différents afin qu’ils soient en mesure de répondre de façon détaillée lors d’un entretien approfondi. Les résultats ont révélé qu’au cœur de l’évaluation par les joueurs de cricket des situations potentiellement stressantes et menaçantes se trouvaient leur niveau de stress perçu et leur état émotionnel. En outre, le processus d’évaluation était étroitement lié aux valeurs personnelles, aux croyances et à l’engagement des joueurs à atteindre leurs objectifs personnels. Par exemple, si un joueur de cricket a été performant dans le passé face à un batteur spécifique, il évalue ses chances d’atteindre ses objectifs personnels comme étant importantes lorsqu’il affronte à nouveau le même batteur. En synthèse, il se sent confiant (pas stressé) en tentant d’atteindre ses objectifs. À l’inverse, un autre lanceur a estimé que faire face à un batteur devant lequel il aurait échoué auparavant représente une situation menaçante et provoque donc du stress en lui.

En plus d’étudier les changements de stress et d’émotions tout au long d’une compétition, les chercheurs ont également évalué les changements de stress et les stratégies d’adaptation ultérieures menant à une compétition. Plus précisément, Miles, Neil et Barker (2016) ont étudié les changements sur une période de sept jours avant le premier match de cricket de la saison. Pendant ce temps, les joueurs ont été évalués pour déterminer qui ferait partie de la formation de départ pour la première compétition. Les résultats ont révélé que le principal facteur de stress pour les joueurs au début de la semaine était de savoir s’ils seraient sélectionnés pour jouer (le besoin de prouver leur compétence), mais au fur et à mesure que les joueurs étaient sélectionnés, le stress lié au jour de la compétition évoluait vers la volonté de réaliser de bonnes performances pour leur équipe. De plus, au cours de la semaine précédant la compétition, les joueurs ont continué à subir des facteurs de stress qui émanaient de l’extérieur de l’environnement sportif, que l’on appelle organisationnels (des problèmes d’équipe par exemple) et personnels (relationnels par exemple). Certaines des principales stratégies d’adaptation utilisées pour faire face à ces facteurs de stress étaient le soutien social, les routines précompétitives, le discours intérieur et l’humour (voir le chapitre 11 pour les détails sur les stratégies d’adaptation).

DÉFINIR ET COMPRENDRE LE PROCESSUS DE STRESS

Le stress est défini comme « un déséquilibre substantiel entre la demande (physique et / ou psychologique) et la capacité de réponse, dans des conditions où le fait de ne pas répondre à cette demande a des conséquences importantes » (McGrath, 1970).

C'est un processus ou une séquence d'événements qui mèneront à une issue particulière. Selon un modèle simple proposé par McGrath, le stress se compose de quatre étapes interdépendantes (**figure 5.3**) :

1. Sollicitation environnementale
2. Perception de l'exigence
3. Réponse au stress
4. Conséquences comportementales

POINT CLÉ

Le stress survient lorsqu'il existe un déséquilibre substantiel entre les sollicitations physiques et psychologiques imposées à un individu et la capacité de réponse de cette personne dans des conditions où le fait de ne pas répondre à la demande a des conséquences importantes.

ÉTAPE 1 : SOLLICITATION ENVIRONNEMENTALE

Dans la première étape du processus de stress, un certain type de contraintes s'impose à l'individu. La demande peut être physique, par exemple lorsqu'un

étudiant en éducation physique doit exécuter un nouveau geste de volley-ball devant la classe, ou psychologique, comme lorsque les parents font pression sur un jeune athlète pour qu'il remporte une course.

ÉTAPE 2 : PERCEPTION DE L'EXIGENCE

La deuxième étape du processus de stress est la perception par l'individu de l'exigence physique ou psychologique. Les gens ne perçoivent pas les sollicitations exactement de la même manière. Par exemple, deux élèves de quatrième peuvent considérer le fait de devoir faire la démonstration d'un nouveau geste de volley-ball devant la classe tout à fait différemment. Maya peut apprécier devoir être devant la classe, tandis qu'Issaha peut se sentir menacé. Autrement dit, Issaha perçoit un déséquilibre entre les contraintes qui lui sont imposées (devoir faire une démonstration devant la classe) et sa capacité à répondre à ces demandes. Maya ne perçoit pas un tel déséquilibre ou le perçoit à un degré non menaçant.

Le niveau du trait d'anxiété d'une personne influence grandement la façon dont cette personne perçoit le monde. Les personnes ayant un fort trait d'anxiété ont tendance à percevoir plus de situations – en particulier les situations d'évaluation et de compétition – comme menaçantes que les personnes ayant un niveau plus faible. Pour cette raison, le trait d'anxiété a une influence importante dans l'étape 2 du processus de stress.

ÉTAPE 3 : RÉPONSE AU STRESS

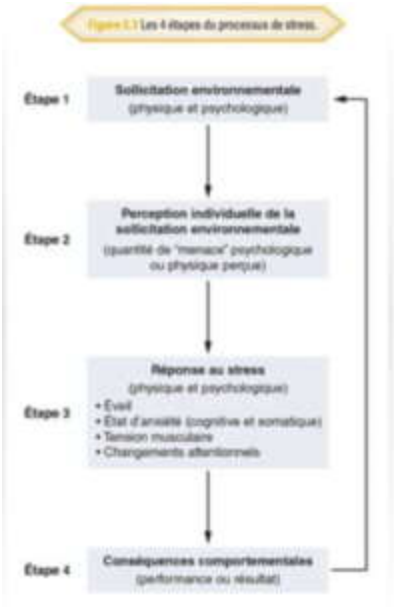
La troisième étape du processus de stress est la réponse physique et psychologique de l'individu à une

perception de la situation. Si le déséquilibre entre les sollicitations et la capacité de réponse provoque un sentiment de menace, cela induit un état d'anxiété, une augmentation des inquiétudes (état cognitif d'anxiété), une activation physiologique accrue (état somatique d'anxiété), ou les deux. D'autres réactions, telles que des perturbations dans la concentration et une augmentation de la tension musculaire, accompagnent également une anxiété accrue.

ÉTAPE 4 : CONSÉQUENCES COMPORTEMENTALES

La quatrième étape est le comportement réel de l'individu stressé. Si un pratiquant de volley-ball perçoit un déséquilibre entre ses capacités et les exigences et ressent un état d'anxiété accru, la performance se détériore-t-elle ? Ou est-ce que l'augmentation de son état d'anxiété accroît l'intensité de l'effort, améliorant ainsi les performances ?

La dernière étape du processus de stress alimente la première. Si un élève se sent trop menacé et ne réussit pas bien devant la classe, les autres enfants peuvent rire ; cette évaluation sociale négative devient une sollicitation supplémentaire pour l'enfant (stade 1). Le processus de stress devient alors un cycle continu (**figure 5.3**).



CONSÉQUENCE POUR L'ENTRAÎNEMENT

Le processus de stress a un certain nombre de conséquences pour l'entraînement. Si le directeur des ressources humaines d'une entreprise demande à une spécialiste de la préparation physique de l'aider à développer un programme de gestion du stress pour les employés, par exemple, l'étape 1 du modèle suggère qu'elle devrait déterminer quelles sollicitations sont imposées aux employés (telles que la charge de travail, la tenue de plannings irréalistes, le rythme frénétique des déplacements). Une analyse de l'étape 2 pourrait l'amener à se demander qui vit ou perçoit le plus de stress (par exemple, les individus de certains services ou occupant certains emplois, ou ceux avec certaines dispositions de personnalité). L'étape 3 nécessiterait d'étudier les réactions des employés face à l'augmentation du stress : état somatique d'anxiété, état cognitif d'anxiété ou problèmes d'attention-

concentration. L’analyse de l’étape 4 se concentrerait sur les conséquences comportementales des employés ressentant ce stress accru, comme un absentéisme accru, une productivité réduite ou une satisfaction professionnelle réduite. En analysant ce cycle du stress, la préparatrice physique peut cibler à quels niveaux elle doit intervenir pour réduire le stress des employés. Elle pourrait suggérer une activité physique (très probablement à l’étape 3) ou d’autres moyens de gestion du stress (par exemple, des séminaires de gestion du temps, des horaires de travail restructurés). Elle a désormais une meilleure compréhension des causes et des conséquences spécifiques du stress, ce qui lui permet de concevoir des activités de gestion du stress plus efficaces.

IDENTIFIER LES SOURCES DE STRESS ET D’ANXIÉTÉ

Il existe des milliers de sources spécifiques de stress. Les psychologues du sport ont également montré que les événements majeurs de la vie tels qu’un changement d’emploi ou un décès dans la famille, ainsi que les tracas quotidiens tels qu’une panne de voiture ou un problème avec un collègue, provoquent du stress et affectent la santé physique et mentale (Berger, Weinberg et Eklund, 2015). Chez les athlètes, les facteurs de stress sont liés à la performance à l’instar du souci de réaliser des performances à la hauteur de ses capacités, de douter de son talent et de sa sélection dans l’équipe ; les questions liées à l’environnement telles que les coûts financiers, les déplacements et le temps nécessaire pour s’entraîner ; les problèmes

d’organisation tels que l’encadrement et la communication ; le danger physique ; les rapports personnels négatifs avec les entraîneurs ; et les relations ou les expériences traumatisantes en dehors du sport, comme le décès d’un membre de la famille ou des relations interpersonnelles négatives (Noblet et Gifford, 2002 ; Woodman et Hardy). Mc Kay, Niven, Lavallee et White (2008) ont fini par conclure que les principales sources de stress et de tension subies par les athlètes résultent des préoccupations liées à la compétition, à la pression de performer, des exigences liées au mode de vie et des aspects négatifs en lien avec les relations personnelles. Gould, Udry, Bridges et Beck (1997) ont également constaté que les athlètes élite blessés avaient des sources de stress dans le domaine psychologique (par exemple, peur, espoirs et rêves brisés), physique, médical ou lié à la rééducation, financier et professionnel, ainsi que relatives à des occasions manquées (par exemple, incapacité à visiter un autre pays avec l’équipe).

Les chercheurs ont également examiné les sources de stress chez les entraîneurs : il s’agit de problèmes tels que la communication avec les athlètes, le recrutement, la pression d’avoir une multitude de rôles et le manque de contrôle sur les performances de leurs athlètes (Frey, 2007). Les sources de stress chez les kinésithérapeutes comprennent une charge de travail élevée, des pénuries de personnel, la complexité des problèmes des patients et une charge de travail excessive et constante (Lindsay, Hanson, Taylor et Mc Burney, 2008). Enfin, la pression parentale (en particulier chez les jeunes athlètes) a été une source traditionnelle de stress, même si une étude a montré que le climat dans lequel la pression est perçue peut modifier ses effets

(O’Rourke, Smith, Smoll et Cumming, 2011). Plus précisément, les chercheurs ont constaté que la pression élevée dans un climat de motivation centré sur l’ego (c’est-à-dire l’accent mis sur les résultats) augmentait les perceptions d’anxiété, mais la pression élevée dans un climat de motivation centré sur la maîtrise (c’est-à-dire l’accent mis sur l’amélioration) diminuait les perceptions d’anxiété. Les nombreuses sources spécifiques de stress chez les personnes qui participent à des activités physiques se retrouvent dans des catégories générales déterminées à la fois par la situation et la personnalité.

SOURCES SITUATIONNELLES DE STRESS

Il existe deux sources courantes de stress situationnel : l’importance accordée à un événement ou à une compétition et l’incertitude qui entoure le résultat de cet événement (Martens, 1987).

❊ IMPORTANCE DE L’ÉVÉNEMENT

En général, plus l’événement est important, plus il est stressant. Ainsi, un match de coupe est plus stressant qu’un match de saison régulière, tout comme l’évaluation devant une commission universitaire est plus stressante que de passer un examen. Par exemple, des joueurs de baseball de la Ligue Mineure ont été observés pendant toute une saison de baseball, à chaque fois qu’ils frappaient (Lowe, 1971). Les fréquences cardiaques des batteurs ont été enregistrées pendant qu’ils étaient en position de frappe et leurs gestuelles nerveuses sur le marbre ont été observées. Les moments critiques pour le batteur dans le match (par exemple, bases pleines, deux « out », dernière manche, score serré) et l’importance du match dans le classement de la saison sont des critères qui ont été

également évalués. Plus la situation était critique, plus les jeunes athlètes étaient stressés et nerveux.

L'importance accordée à un événement n'est cependant pas toujours évidente. Un événement qui peut sembler insignifiant à la plupart des gens peut être très important pour un individu en particulier. Par exemple, un match de football disputé en fin de saison régulière peut ne pas sembler particulièrement important pour la plupart des joueurs d'une équipe qui terminent un championnat. Pourtant, cela peut être d'une importance majeure pour l'un d'entre eux s'il est observé par un recruteur. Vous devez évaluer en permanence l'importance que les pratiquants attachent aux activités.

POINT CLÉ

Plus un événement est important, plus il sera stressant. Plus le degré d'incertitude qu'un individu ressent est grand concernant un résultat, les sentiments ou les évaluations des autres, plus l'état d'anxiété et le stress sont élevés.

❄ INCERTITUDE

L'incertitude est une source situationnelle majeure de stress ; plus elle est grande, plus le stress est important. Souvent, nous ne pouvons rien faire contre l'incertitude. Par exemple, lorsque deux équipes de niveau équivalent doivent s'affronter, l'incertitude est maximale mais on ne peut – ou ne devrait pas – faire grand-chose à ce sujet. Après tout, l'essence du sport est de rassembler des athlètes et des équipes uniformément appariés. Cependant, parfois, les enseignants, les entraîneurs et les professionnels de la médecine du sport créent une incertitude inutile en n'informant pas les participants de

choses telles que les compositions d'équipe de départ, comment éviter les blessures en apprenant des habiletés physiques à haut risque (par exemple, le saut en gymnastique), ou à quoi s'attendre en se remettant d'une blessure sportive grave. Les formateurs, les enseignants et les entraîneurs doivent être conscients de la façon dont ils peuvent, sans le savoir, créer de l'incertitude chez les pratiquants.

L'incertitude ne se limite pas au terrain ou au gymnase. Les athlètes et les pratiquants peuvent être stressés en raison de l'incertitude dans leur vie en général. Par exemple, une étude sur des footballeurs australiens a révélé que les incertitudes concernant la carrière, l'avenir post-carrière, les déménagements et l'alternance entre les périodes de travail et de chômage étaient des sources de stress majeures (Noblet et Gifford, 2002). De même, de nombreux physiothérapeutes et professionnels de la santé et du bien-être se sentent stressés en raison des longues heures de travail et du temps passé loin de leur famille.

SOURCES PERSONNELLES DE STRESS

Certaines personnes considèrent des situations particulières comme importantes et incertaines et les considèrent avec plus d'anxiété que les autres. Deux formes de la personnalité constamment liées à des réactions d'état d'anxiété accrues sont l'anxiété élevée et la faible estime de soi (Scanlan, 1986). Une troisième forme d'anxiété importante dans le contexte de l'exercice est l'anxiété physique sociale.

❊ TRAIT D'ANXIÉTÉ

Comme indiqué précédemment, le trait d'anxiété est un facteur de personnalité qui prédispose une personne à considérer la compétition et l'évaluation sociale comme

plus ou moins menaçantes. Une personne avec un trait d'anxiété élevé perçoit la compétition comme plus menaçante et plus anxiogène qu'une personne avec un niveau moins élevé. En fait, la recherche montre que les personnes souffrant d'un trait d'anxiété élevé ont un biais cognitif pour sélectionner plus d'informations liées à la menace dans la même situation que leurs pairs avec un trait d'anxiété plus faible.

POINT CLÉ

Un trait d'anxiété élevé et une faible estime de soi sont liés à des réactions d'état d'anxiété accrue chez les athlètes.

❊ ESTIME DE SOI

L'estime de soi est également liée aux perceptions de la menace et aux changements correspondants de l'état d'anxiété. Par exemple, les athlètes ayant une faible estime de soi ont moins de confiance en eux et un état d'anxiété plus élevé que les athlètes ayant une haute estime d'eux-mêmes. Les stratégies pour améliorer la confiance en soi sont des moyens importants de réduire la quantité d'état d'anxiété que les individus éprouvent.

❊ ANXIÉTÉ PHYSIQUE SOCIALE

L'anxiété physique sociale est une disposition de la personnalité définie comme le degré auquel les gens deviennent anxieux lorsque les autres observent leur physique. Cela reflète la tendance des gens à devenir nerveux ou inquiets lorsque leur corps est évalué (Eklund, Kelley et Wilson, 1997). Par rapport aux personnes n'ayant pas ce type d'anxiété, les personnes

ayant une forte anxiété physique sociale déclarent éprouver plus de stress lors des évaluations de la condition physique et avoir des pensées plus négatives sur leur corps. Il a également été constaté qu'il existe une relation négative entre l'anxiété physique sociale et le comportement à l'exercice et la capacité physique perçue (Hausenblas, Brewer et Van Raalte, 2004). De plus, l'anxiété physique sociale est liée au besoin de satisfaction, à la motivation à pratiquer une activité physique et au comportement (Brunet et Sabiston, 2009). Les personnes ayant une forte anxiété physique sociale sont donc susceptibles d'éviter la préparation physique ou de forcer leur motivation lorsqu'elles pratiquent une activité physique parce qu'elles craignent la façon dont les autres évalueront leur physique. Les femmes en particulier sont sujettes à l'anxiété physique sociale, car la culture d'aujourd'hui met énormément l'accent sur le corps et l'attractivité féminine. Une constatation encourageante est que la pratique d'activité physique peut réduire l'anxiété physique sociale chez les participants (Hausenblas et al., 2004). Par exemple, si vous pouvez réduire l'anxiété physique sociale des gens en leur faisant pratiquer une activité physique dans des shorts et des tee-shirts moins moulants, vous pouvez augmenter leur participation à l'activité physique (Crawford et Eklund, 1994).

LIENS ENTRE ÉVEIL, ANXIÉTÉ ET PERFORMANCE

L'un des liens les plus convaincants étudié par les psychologues du sport est la relation (positive ou

négative) entre l’éveil, l’anxiété et les états émotionnels d’une part et la performance d’autre part. La plupart d’entre nous identifions assez facilement quand nos nerfs nous font nous sentir vulnérable et hors de contrôle. Mais comment exactement l’éveil physiologique et psychologique fonctionne-t-il à l’avantage d’une personne et au détriment d’une autre ? Comment se fait-il que nous puissions remarquer des fluctuations des niveaux d’anxiété et leurs effets, même dans notre propre performance au cours d’un même après-midi ?

Les psychologues du sport ont étudié la relation entre l’anxiété et la performance depuis des décennies. Ils ne sont pas parvenus à des conclusions définitives, mais ils ont mis en lumière des aspects du processus qui ont plusieurs implications pour aider les gens à se sentir mieux et à mieux performer plutôt que de se sentir mal

et de réaliser des performances dégradées. Il y a une soixantaine d'années, les chercheurs se sont concentrés sur la théorie des pulsions, qui a ensuite été utilisée dans les années 1960 et 1970 pour expliquer la facilitation sociale. Au cours du dernier quart de siècle, les psychologues ont trouvé l'hypothèse du U inversé plus convaincante, et encore plus récemment, ils ont proposé des nouvelles variations et hypothèses, y compris les concepts de zones de fonctionnement optimal, la théorie de l'anxiété multidimensionnelle, le phénomène de catastrophe, la théorie du renversement et le modèle de la direction et de l'intensité de l'anxiété. Nous aborderons brièvement chacun de ces éléments.

LA « DRIVE THEORY »

Les psychologues ont d'abord vu la relation entre l'éveil et la performance comme directe et linéaire (Spence et Spence, 1966). Selon ce point de vue, appelé théorie des pulsions, à mesure que le niveau d'éveil ou l'état d'anxiété d'un individu augmente, sa performance augmente également. Par exemple, plus un athlète est éveillé et motivé, meilleures sont ses performances. La plupart des athlètes, bien sûr, peuvent également se souvenir de situations dans lesquelles ils ont été trop excités ou trop anxieux, et ont réalisé de moins bonnes performances. Il existe peu de références scientifiques concernant la théorie des pulsions (Mellalieu, Hanton et Fletcher, 2006).

Vous vous souvenez peut-être de la théorie de la facilitation sociale (l'exemple d'une théorie que nous avons utilisée au chapitre 2). Zajonc (1965) a observé une tendance dans la manière apparemment aléatoire dont les gens se comportaient plus ou moins bien devant un public. Son observation était que la présence d'un public avait un effet positif lorsque les gens

exécutaient des tâches qu'ils connaissaient bien ou qui étaient simples, alors que leurs performances étaient moins bonnes lorsqu'ils exécutaient des tâches moins familières ou plus complexes. La théorie de la facilitation sociale de Zajonc soutient que le public induit une activation chez l'athlète, ce qui nuit à la performance sur des tâches difficiles qui ne sont pas encore apprises, mais favorise la performance sur des tâches bien apprises.

POINT CLÉ

La théorie de la facilitation sociale prédit que la présence d'autrui favorise la production de performances sur des compétences bien apprises ou simples et inhibe ou diminue la production de performances sur des tâches non apprises ou complexes.

Il n'est pas nécessaire qu'il y ait du public pour que la facilitation sociale se produise. La théorie se réfère plus largement aux effets de la présence d'autrui sur la performance, y compris la coaction (deux personnes jouant simultanément). Zajonc (1965) a utilisé la théorie des pulsions pour montrer que la présence d'autrui augmente l'éveil chez l'athlète et que cet éveil accru (pulsion) augmente ou fait ressortir la réponse dominante de l'athlète (la manière la plus probable d'exécuter la compétence). Lorsque les gens exécutent des compétences bien apprises ou simples (par exemple, des relevés de buste), la réponse dominante est correcte (performance positive) et l'éveil accru facilite la performance. Lorsque les gens exécutent des compétences complexes ou nouvelles (par exemple, un golfeur novice qui apprend à putter), la présence des

autres augmente l’éveil et rend plus souvent la réponse dominante incorrecte (moins bonne performance). Ainsi, la théorie de la facilitation sociale prédit qu’un public (c’est-à-dire la coaction ou la présence d’autrui) inhibe la performance sur des tâches complexes ou qui n’ont pas été pleinement apprises et améliore la performance sur des tâches simples ou bien apprises.

Vous pourriez par conséquent vouloir éviter autant que possible la présence du public et les situations d’évaluation dans les situations d’apprentissage. Par exemple, si vous enseigniez un mouvement de gymnastique, vous ne voudriez pas exposer trop tôt les jeunes athlètes devant un public. Il est essentiel d’éliminer ou de réduire les effets de l’audience et de la coaction dans les environnements d’apprentissage pour rendre les pratiquants aussi libres que possible. Cependant, lorsque les participants exécutent des tâches bien apprises ou simples, il peut être intéressant d’encourager les gens à venir regarder.

Bien que les théories des pulsions et de la facilitation sociale expliquent comment un public peut nuire à la performance quand on apprend de nouvelles compétences, elles n’expliquent pas totalement comment un public affecte la performance d’une personne sur des compétences bien apprises. Ces théories prédisent qu’à mesure que l’éveil augmente, les performances augmentent de façon linéaire. Si cela était vrai, nous pourrions nous attendre à ce que les athlètes hautement qualifiés excellent constamment dans toutes les situations avec une forte pression. Pourtant, la nervosité et le sentiment de « caler » se produisent même au niveau élite. Pour cette raison, nous pouvons conclure que sur des compétences bien apprises, un public peut parfois améliorer la performance et à d’autres moments l’inhiber. Les points de vue présentés ci-après vous permettront de mieux comprendre comment un niveau d’éveil ou une anxiété

accrue influence la performance sur des tâches bien apprises. L'ouvrage « Home-Court Advantage : Myth or Reality » traite de ce que les chercheurs en psychologie du sport ont appris de l'avantage de jouer à domicile – un sujet lié à la fois aux effets sur le public et à la relation entre l'anxiété et la performance.

HYPOTHÈSE DU U INVERSÉ

Non satisfaits de la théorie des pulsions, la plupart des psychologues du sport se sont tournés vers l'hypothèse du U inversé pour expliquer la relation entre les niveaux d'éveil et la performance (Landers et Arent, 2010). Ce point de vue soutient qu'à des niveaux faibles d'éveil, les performances seront inférieures à la normale (**figure 5.4**) ; le pratiquant – ou l'athlète – n'est pas stimulé. À mesure que l'éveil augmente, les performances augmentent également, jusqu'à un point optimal où les meilleures performances sont produites. Cependant, de nouvelles augmentations de l'éveil entraînent une baisse des performances. Cette évolution est représentée par un U inversé qui reflète des performances élevées au niveau optimal d'éveil et des performances moindres avec une excitation faible ou très élevée.

La plupart des athlètes et entraîneurs s'accordent sur l'hypothèse du U inversé. Après tout, la plupart des gens ont connu une sous-activation, une activation optimale et une suractivation. Cependant, malgré l'acceptation de l'hypothèse et des preuves récentes étayant ses prédictions sur des tâches relativement simples, elle a fait l'objet de critiques (Mellalieu et al., 2006). Les critiques remettent en question à juste titre la forme de la courbe d'éveil, se demandent si l'éveil optimal se produit toujours au milieu du continuum d'éveil et remettent en question la nature de l'éveil lui-même. En substance, le U inversé nous a permis d'avancer dans la compréhension, mais il nous faut maintenant des explications plus précises. Par conséquent, les psychologues du sport ont commencé à explorer d'autres points de vue, dans l'espoir de comprendre plus spécifiquement la relation éveil-performance.

ZONES OPTIMALES DE FONCTIONNEMENT INDIVIDUALISÉES (IZOF)

Yuri Hanin, un psychologue du sport russe renommé, a présenté un autre point de vue appelé le modèle des zones optimales de fonctionnement (ZOF). Hanin (1997) a constaté que les athlètes de haut niveau ont une zone d'état d'anxiété optimale dans laquelle se produisent leurs meilleures performances. En dehors de cette zone, de mauvaises performances se produisent. Pour souligner l'importance du modèle IZOF, Ruiz, Raglin et Hanin (2017) ont mené une étude historique identifiant cent quatre-vingt-trois publications basées sur ce modèle, ce qui en fait l'un des modèles les plus largement appliqués pour étudier les expériences subjectives liées à la performance sportive.

Le modèle IZOF de Hanin diffère de l'hypothèse du U inversé en deux points importants :

1. Premièrement, le niveau optimal d'état d'anxiété ne se produit pas toujours au milieu du continuum, mais varie plutôt d'un individu à l'autre. Autrement dit, certains athlètes ont une zone optimale de fonctionnement à l'extrémité inférieure du continuum, certains dans le milieu et d'autres à l'extrémité supérieure (**figure 5.5**).

2. Deuxièmement, le niveau optimal d'état d'anxiété n'est pas un point unique mais une bande passante. Ainsi, les entraîneurs et les enseignants devraient aider les participants à identifier et à atteindre leur propre zone optimale spécifique d'état d'anxiété.

Cependant, malgré la très large acceptation du modèle IZOF, celui-ci a été critiqué pour son manque d'explication des raisons pour lesquelles les niveaux individuels d'anxiété peuvent être bénéfiques ou néfastes pour les performances (Woodman et Hardy, 2001).

L'AVANTAGE DE JOUER À DOMICILE : MYTHE OU RÉALITÉ

L'une des façons dont les spectateurs influencent la performance consiste à fournir un soutien et des encouragements à l'équipe locale. En fait, dans de nombreux sports, les équipes se battent tout au long de la saison pour obtenir le meilleur classement afin de pouvoir avoir l'avantage du terrain pendant les play-offs. Les équipes gagnent-elles

vraiment davantage à domicile qu'à l'extérieur ?

La recherche a montré que les équipes gagnent plus à domicile et que l'avantage est assez faible dans le football et le baseball mais assez important en basket-ball et en hockey. Dans un article scientifique, Jamieson (2010) a échantillonné plus de 260 000 matches dans une grande variété de sports et a montré un pourcentage global de victoires à domicile de 60,4 %. Le hockey et le basket-ball se jouant dans des arènes fermées et plus intimes que les stades extérieurs de baseball et de football, il se peut que la proximité des supporters avec l'action et le niveau sonore qu'ils génèrent dans des installations fermées améliorent les performances des joueurs.

Bien qu'il soit prouvé que le fait de jouer à domicile constitue un avantage pendant la saison régulière, d'autres résultats indiquent que cet avantage pourrait être perdu lors des play-offs et des matches de coupe. En fait, le fait de jouer à domicile pourrait même devenir un désavantage. Par exemple, dans une étude sur les matches des World Series de baseball disputés de 1924 à 1982, Baumeister et Steinhilber (1984) ont constaté que, dans les séries comptant au moins cinq matches, l'équipe locale gagnait 60 % des deux premiers matches mais seulement 40 % des deux derniers matches. Dans les vingt-six séries qui sont allées au septième match final et décisif, l'équipe locale n'a remporté que 38 % du temps. Dans le baseball professionnel, les équipes à domicile ont remporté 70 % des quatre premiers matches. Cependant, le pourcentage de victoires de l'équipe à

domicile était de 46 % lors des cinquième et sixième matches et chutait à 38 % pour le septième match décisif.

Ainsi, l'avantage du terrain à domicile s'est transformé en désavantage à mesure que les matches devenaient plus critiques et que la pression augmentait. Des statistiques de jeu ont été recueillies pour déterminer comment et pourquoi cela s'est produit. Au baseball et au basket-ball, la performance des équipes visiteuses est restée assez constante tout au long de la série. Cependant, la performance des équipes à domicile a considérablement diminué à mesure que les matches devenaient plus critiques, produisant plus d'erreurs au baseball et plus de fautes de tirs au basket-ball. En synthèse, les équipes locales étouffaient sous la pression au lieu d'obtenir le coup de pouce nécessaire de leurs fans. Les chercheurs affirment que des spectateurs solidaires peuvent créer des attentes de réussite, ce qui à son tour peut accroître la conscience de soi chez les athlètes, les poussant à trop réfléchir au lieu de jouer simplement et de façon automatique. Cela se traduit par le fait de « caler ».

Cependant, le succès des équipes à domicile en basket-ball semble avoir changé au fil des ans. Plus précisément, de 1984 à 1994, l'équipe locale a remporté 18 victoires consécutives, dont sept matches décisifs, lors des play-offs de la *National Basketball Association* (NBA). De plus, en observant plus particulièrement le septième match des play-offs de la saison 2017, l'équipe à domicile a remporté cent-un de ces matches et n'en a perdu que vingt-six. De surcroît, en se

concentrant uniquement sur le septième match de la finale de la NBA, l'équipe à domicile en a remporté quinze et n'en a perdu que trois. Il est possible que les entraîneurs et les athlètes soient mieux informés concernant le fait de se mettre trop de pression dans les matches critiques, leur permettant ainsi de réduire la conscience de soi et laissant l'émotion des supporters locaux les porter vers la victoire. Pour brouiller encore plus les pistes, l'avantage du terrain à domicile en saison régulière de la NBA a diminué au cours des vingt-cinq dernières années, l'équipe en déplacement gagnant 32 % des rencontres entre 1988 et 1989, 39,7 % de 2012 à 2013 et 42,5 % de 2014 à 2015. L'importance de l'avantage du terrain à domicile est donc toujours discutable.

Au final, que dit la recherche, et quelle conclusion en tirer ? Jouer à domicile est-il un avantage ou un inconvénient ?

- Pendant la saison régulière, jouer à domicile est un net avantage pour les sports d'équipe professionnels et amateurs, depuis près de cent ans.
- L'avantage du terrain à domicile concerne les sports d'équipe et individuels, les athlètes masculins et féminins.

- Les chercheurs suggèrent qu'il existe un désavantage à jouer à domicile lors des play-offs, mais les preuves supportant cette thèse restent mitigées. Carron, Hausenblas et Eys (2005), chercheurs de premier plan en dynamique de groupe, ont conclu que l'équipe jouant à domicile n'était toujours pas désavantagée lors des matches de championnat. Ils ont noté, cependant, que la recherche non sportive soutient l'idée que l'on peut « caler » dans une coupe en raison de la conscience de soi qu'éprouve l'athlète.
- Les athlètes lors des play-offs devraient avoir des stratégies bien développées pour faire face à l'anxiété afin d'éviter les effets attentionnels négatifs qui interfèrent avec la performance.

Le modèle IZOF est reconnu scientifiquement (par exemple, Gould et Tuffey, 1996 ; Hanin, 2007). En outre, Hanin (2000, 2007) a élargi la notion de ZOF au-delà de

l’anxiété pour montrer comment les zones optimales de fonctionnement utilisent une variété d’émotions et d’autres états psycho-bio-sociaux, tels que la détermination, le plaisir et la paresse. Il a conclu que pour obtenir de meilleures performances, les athlètes ont besoin de niveaux optimaux individualisés non seulement d’état d’anxiété, mais également d’une variété d’autres émotions. Le modèle IZOF soutient également l’idée qu’il existe des émotions positives (par exemple la confiance, l’excitation) et négatives (par exemple la crainte, la nervosité) qui améliorent la performance et les émotions positives (par exemple le calme, le confort) et négatives (par exemple l’intensité, la contrariété) qui ont une influence dysfonctionnelle sur les performances. Ce développement est important car il reconnaît qu’une émotion donnée (par exemple, la colère) peut être positivement associée à la performance pour une personne mais négativement associée à la performance pour une autre. Cette idée de profilage individualisé a été mise en évidence dans une étude démontrant que le fait que les athlètes développent leurs propres états liés aux émotions contribuait à prédire les performances réussies et non réussies (Ruiz, Hanin et Robazza, 2016). Pour l’entraînement, la principale conséquence du modèle IZOF est donc que les entraîneurs doivent aider chaque athlète à trouver la combinaison idéale d’émotions positives et négatives dont il a besoin pour performer.

POINT CLÉ

La zone de fonctionnement optimal d'une personne peut se situer à l'extrémité inférieure, moyenne ou supérieure du continuum de l'état d'anxiété.

THÉORIE DE L'ANXIÉTÉ MULTIDIMENSIONNELLE

Le modèle IZOF de Hanin ne cherche pas à savoir si les composantes de l'état d'anxiété (somatique et cognitif) affectent les performances de la même manière. On pense généralement que ces composants de l'état d'anxiété influencent différemment les performances ; c'est-à-dire que l'éveil physiologique (état somatique de l'anxiété) et l'inquiétude (état cognitif de l'anxiété) affectent différemment les personnes. Votre cœur qui s'emballe ou palpite et votre esprit qui se répète des prédictions négatives, par exemple, peuvent vous affecter différemment.

La théorie de l'anxiété multidimensionnelle prédit que l'état cognitif d'anxiété (inquiétude) est lié négativement à la performance ; c'est-à-dire que l'augmentation de l'état cognitif d'anxiété entraîne une diminution des performances. Mais la théorie prévoit que l'état somatique d'anxiété (qui se manifeste physiologiquement) est lié à la performance par le modèle du U inversé et que l'augmentation de l'anxiété facilite la performance jusqu'à un niveau optimal, au-delà duquel une anxiété supplémentaire entraîne une baisse des performances. Bien que des études aient montré que ces deux composantes de l'anxiété impactent différemment la performance, les prédictions précises de la théorie de l'anxiété multidimensionnelle n'ont pas trouvé un soutien solide (Mellalieu, et al., 2006). L'une des raisons de ce manque de support est la prédiction selon laquelle l'anxiété cognitive a toujours un effet néfaste sur les performances. Comme indiqué précédemment dans ce chapitre, l'effet de l'anxiété

cognitive (ainsi que de l'anxiété somatique) sur la performance semble être déterminé par l'interprétation de l'anxiété qu'en fait l'athlète, et non pas seulement par la quantité ou le type d'anxiété (Jones et Swain, 1992). Par conséquent, la théorie de l'anxiété multidimensionnelle est peu relayée en ce qui concerne son impact sur la performance et n'a que peu d'utilité pour guider la pratique.

PHÉNOMÈNE DE CATASTROPHE

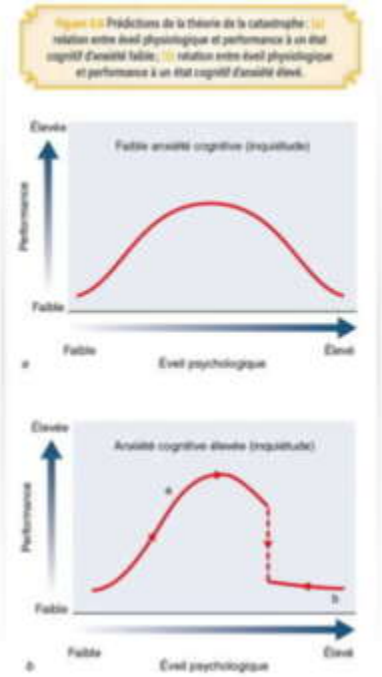
La théorie de la catastrophe de Hardy apporte une autre pièce au puzzle. Selon son modèle, la performance dépend de l'interaction complexe entre l'éveil physiologique et l'anxiété cognitive (Hardy, 1990, 1996). Le modèle de la catastrophe prédit que l'éveil physiologique est lié à la performance en U inversé, mais uniquement lorsqu'un athlète n'est pas inquiet ou a un niveau d'état cognitif d'anxiété faible (**figure 5.6a**). Si l'anxiété cognitive est élevée (c'est-à-dire que l'athlète est inquiet), cependant, les augmentations de l'éveil physiologique atteignent à un moment donné une sorte de seuil juste au-delà du niveau d'éveil optimal, puis se produit une baisse rapide des performances – la catastrophe (**figure 5.6b**). Par conséquent, l'éveil physiologique (c'est-à-dire l'anxiété somatique) peut avoir des effets nettement différents sur les performances en fonction de la quantité d'anxiété cognitive éprouvée. De plus, au milieu de fortes inquiétudes, les performances se détériorent considérablement une fois que l'éveil et la catastrophe se produisent. Ceci est différent du déclin constant formalisé dans l'hypothèse du U inversé ; de plus, la récupération prend plus de temps.

Le modèle de la catastrophe prédit qu'avec une faible inquiétude, les augmentations de l'éveil ou de l'anxiété

somatique sont liées aux performances à la manière du U inversé. Lorsque l'inquiétude est grande, les augmentations de l'éveil améliorent les performances jusqu'à un seuil optimal, au-delà duquel une excitation supplémentaire provoque une baisse catastrophique ou rapide et dramatique des performances. Dans les situations de faible inquiétude, l'éveil est lié à la performance de manière traditionnelle et selon le U inversé. Cependant, les performances globales ne sont pas aussi élevées que dans les situations où l'inquiétude est grande. Enfin, dans des conditions d'inquiétude élevée, des niveaux élevés de confiance en soi permettent aux participants de tolérer des niveaux d'éveil plus élevés avant d'atteindre le point où ils subissent une baisse catastrophique de leurs performances (Hanton et. Al, 2008).

La **figure 5.6b** montre que dans des conditions d'anxiété cognitive élevée, lorsque l'éveil physiologique augmente, les performances augmentent également jusqu'à ce qu'un niveau d'éveil optimal soit atteint (marqué par le point « a » sur la courbe). Après ce point, cependant, une diminution catastrophique des performances se produit ; l'athlète tombe à un niveau de performance bas (marqué le point « b » sur la courbe). Une fois que l'athlète est arrivé à cette partie de la courbe, il devra diminuer considérablement son éveil physiologique avant de pouvoir retrouver les niveaux de performance précédents. Le modèle de la catastrophe prédit donc qu'après une diminution catastrophique de la performance, l'athlète doit (a) se détendre complètement physiquement, (b) se restructurer cognitivement en contrôlant ou en éliminant les inquiétudes et en regagnant confiance et contrôle, et (c) réactiver ou se stimuler lui-même de manière contrôlée pour atteindre à nouveau le niveau optimal de fonctionnement. Faire tout cela n'est pas une tâche facile, il est donc naturellement très difficile de se

remettre rapidement d’une baisse catastrophique des performances.



Enfin, la **figure 5.6** montre que le niveau de performance absolu d’un athlète est en fait plus élevé dans des conditions de forte anxiété cognitive que dans des conditions de faible anxiété cognitive. Cela montre que l’anxiété ou l’inquiétude cognitive n’est pas nécessairement mauvaise ou nuisible à la performance. En fait, ce modèle prédit que vous serez plus performant avec un peu d’inquiétude, à condition que votre niveau d’éveil physiologique ne soit pas trop élevé (c’est-à-dire qu’un peu de stress augmente l’effort de l’athlète et réduit l’attention, donnant à l’individu un avantage sur les autres athlètes). Les performances ne se détériorent que dans des conditions combinées d’inquiétude élevée et d’éveil physiologique élevé.

Bien que plusieurs scientifiques supportent le modèle de la catastrophe, il est cependant difficile de le tester scientifiquement (Hardy, 1996 ; Woodman et Hardy, 2001) et, à ce jour, les preuves sont équivoques (Mellalieu et al., 2006). Pourtant, il est possible d'en tirer une leçon importante pour la pratique, à savoir qu'un niveau d'éveil physiologique idéal ne suffit pas pour une performance optimale ; il est également nécessaire de gérer ou de contrôler l'état cognitif d'anxiété (l'inquiétude).

THÉORIE DU RENVERSEMENT

L'application de la théorie du renversement par Kerr (Kerr, 1985 ; 1997) soutient que la manière dont l'éveil affecte la performance dépend de l'interprétation que fait un individu de son niveau d'éveil physiologique. José peut interpréter l'éveil physiologique élevé comme une sensation agréable, tandis qu'Isabelle l'interprète comme une anxiété désagréable. Elle peut voir un faible éveil comme quelque chose de relaxant, alors que José le voit comme ennuyeux. On pense que les athlètes font des changements rapides – des « renversements » – dans leurs interprétations de l'éveil. Un athlète peut percevoir l'éveil comme positif à un moment, puis inverser l'interprétation en le percevant comme négatif la minute suivante. La théorie du renversement prédit que pour obtenir de meilleures performances, les athlètes doivent interpréter leur éveil comme une activation agréable plutôt que comme une anxiété désagréable.

Les principales contributions de la théorie du renversement à notre compréhension de la relation éveil-performance sont doubles. Premièrement, la théorie du renversement souligne que l'interprétation de l'éveil – et pas uniquement la quantité d'éveil

ressentie – est significative ; deuxièmement, la théorie soutient que les participants peuvent changer ou inverser leurs interprétations positives ou négatives de l'éveil d'un moment à l'autre. La théorie du renversement offre une alternative intéressante aux théories précédentes de la relation éveil-performance. Cependant, peu d'entre eux ont testé les prédictions de la théorie, de sorte que des conclusions définitives ne peuvent être tirées au sujet des prévisions scientifiques.

POINT CLÉ

La façon dont un athlète interprète l'éveil influence la performance.

DIRECTION ET INTENSITÉ DE L'ANXIÉTÉ

Pendant de nombreuses années, la plupart des chercheurs ont supposé que l'anxiété n'avait que des effets négatifs sur les performances. Le psychologue du sport anglais Graham Jones et ses collègues (Jones, 1995 ; Jones, Hanton et Swain, 1994) ont cependant montré que l'interprétation individuelle des symptômes d'anxiété est importante pour comprendre la relation anxiété-performance. Les gens peuvent considérer les symptômes d'anxiété comme positifs et utiles à la performance (facilitants) ou comme négatifs et nuisibles à la performance (limitants). Pour bien comprendre la relation anxiété-performance, vous devez examiner à la fois l'intensité de l'anxiété d'une personne (la quantité d'anxiété ressentie par la personne) et sa direction (son interprétation de cette anxiété comme facilitant ou

freinant la performance). JONES et ses collègues ont soutenu que considérer l'anxiété comme facilitatrice conduit à des performances supérieures, tandis que la considérer comme gênante conduit à de mauvaises performances.

Jones (1995) a également développé un modèle de la façon dont l'anxiété facilitante et limitante survient (**figure 5.7**). Plus précisément, certains facteurs de stress se produisent dans l'environnement, comme une course sur piste en finale d'une compétition nationale. Le niveau de stress d'un coureur dépend de facteurs individuels tels que son anxiété ou son estime de soi. Plus important encore, le fait que l'état d'anxiété qui en résulte soit perçu comme facilitant ou limitant dépend du degré de contrôle perçu par l'athlète. Si le coureur se sent en contrôle (par exemple, qu'il peut faire face à l'anxiété et qu'il est possible de réaliser un certain temps dans la course), il en résultera une anxiété facilitante. Cependant, s'il croit qu'il n'a aucun moyen de réaliser un temps et qu'il ne peut pas faire face à la pression, une anxiété limitante survient. La perception du contrôle par l'athlète mise en relation avec l'adaptation et la réalisation des objectifs est donc essentielle pour déterminer si l'état d'anxiété sera considéré comme facilitante ou limitante.

Les perceptions de contrôle sont liées à la question de savoir si l'athlète considère la situation comme un défi ou une menace. Par exemple, la recherche a révélé que lorsque les athlètes considéraient une situation sous pression comme un défi (c'est-à-dire qu'ils avaient les ressources et les capacités d'adaptation nécessaires pour répondre aux demandes qui leur étaient imposées) plutôt qu'une menace (c'est-à-dire qu'ils n'avaient pas les ressources et les capacités d'adaptation pour répondre aux exigences qui leur sont imposées), ils ont affiché des performances accrues (Moore, Wilson, Vine, Coussens et Freeman, 2013). Considérer la situation

comme un défi a également produit des niveaux inférieurs d'anxiété cognitive et somatique et des processus attentionnels plus ciblés. Par conséquent, la perception des athlètes selon laquelle ils ont les ressources nécessaires pour contrôler la situation produit une variété de réactions positives.

Les psychologues du sport ont déjà trouvé un lien entre la façon dont l'anxiété est perçue et le niveau de performance. Par exemple, de bonnes performances à la poutre ont été réalisées par des gymnastes interprétant l'anxiété cognitive comme facilitatrice. De même, les nageurs élite ont signalé à la fois l'anxiété cognitive et somatique comme étant plus facilitantes et moins limitantes que les nageurs non élite (Jones et Swain, 1992). D'autres chercheurs (Hanton et Jones, 1999 ; Wadey et Hanton, 2008) ont constaté que les nageurs élite étaient capables de maintenir constamment une interprétation facilitante de l'anxiété, en particulier en utilisant des compétences psychologiques telles que l'établissement d'objectifs, l'imagerie et le discours intérieur. En synthèse, les sportifs ou les pratiquants peuvent être formés à utiliser efficacement leurs symptômes d'anxiété de manière productive et à développer un processus d'évaluation rationnel par rapport à leurs expériences pendant la compétition (Hanton, Thomas et Mellalieu, 2009).

Bien que ces résultats suggèrent que l'utilisation de techniques de relaxation (voir chapitre 13) pour réduire l'intensité de l'anxiété n'est pas toujours appropriée, les athlètes devraient apprendre un répertoire de compétences psychologiques pour aider à interpréter les symptômes d'anxiété comme facilitants. De plus, Nicholls, Polman, Levy et Hulleman (2012) suggèrent que l'interprétation de l'anxiété comme facilitante n'est peut-être pas ce qui améliore la performance en soi ; ils soutiennent plutôt que l'émotion positive d'excitation pourrait expliquer l'amélioration de la performance.

Alors que la plupart des études précédentes ne mesuraient que le concept d'anxiété, ils ont mesuré à la fois l'anxiété et l'excitation dans leur étude. Les prochaines études devraient évaluer d'autres émotions positives (par exemple, l'excitation, le bonheur, l'espoir, la fierté) parallèlement à l'anxiété et à d'autres émotions négatives (par exemple, la honte, la tristesse, la culpabilité, la colère) pour déterminer ce qui a la plus grande influence sur la performance. Il est également important de noter qu'une gamme de variables personnelles et situationnelles peut influencer la réponse directionnelle (voir Hanton et al., 2008). Certains de ces facteurs personnels incluent l'anxiété, le névrotisme, l'extraversion, la motivation à réussir, la résistance, la confiance en soi, le sexe, les stratégies d'adaptation et les compétences psychologiques. Une étude a indiqué que de toutes les variables personnelles, le trait d'anxiété était le prédicteur le plus important de la réponse directionnelle employée par les athlètes (Wolf, Eys et Kleinert, 2015). Les variables situationnelles qui influencent l'interprétation de l'anxiété comprennent l'expérience de la compétition, le niveau de compétence, l'atteinte des objectifs, les attentes, le type de sport et la performance. La variable de différence individuelle qui a déterminé le plus systématiquement si l'anxiété est interprétée comme facilitante ou limitante est le niveau de compétence. Plus précisément, les sportifs élite interprètent leurs symptômes d'anxiété comme étant plus facilitants et rapportent des niveaux de confiance en soi plus élevés que leurs homologues non élite. Des études ont révélé que ces athlètes élite maintiennent une perspective facilitatrice ainsi que des niveaux élevés de confiance en rationalisant leurs pensées et leurs sentiments avant de concourir via l'utilisation combinée de compétences psychologiques telles que le discours intérieur,

l’imagerie et l’établissement d’objectifs (Hanton et al., 2011).

En résumé, la façon dont un athlète interprète la direction de l’anxiété (comme facilitante ou limitante) a un effet significatif sur la relation anxiété-performance. Les athlètes peuvent acquérir des compétences psychologiques qui leur permettent d’interpréter leur anxiété comme facilitante. Il s’ensuit que les entraîneurs devraient essayer d’aider les athlètes à considérer l’augmentation de l’éveil et de l’anxiété comme des conditions d’excitation plutôt que de peur. Les entraîneurs devraient également faire tout leur possible pour aider les athlètes à développer des perceptions de contrôle en améliorant la confiance en soi grâce à un entraînement psychologique.

FRÉQUENCE DE L’ANXIÉTÉ

Comparée à la direction de l’anxiété, la fréquence de l’anxiété a été peu étudiée en psychologie du sport. Il semble intuitif que la fréquence à laquelle les athlètes présentent des symptômes d’anxiété (en particulier ceux qui sont interprétés comme limitants) est une composante importante de la réponse anxieuse et de son effet sur la performance. Par exemple, les chercheurs ont constaté que les athlètes qui considéraient l’anxiété comme facilitante avaient des fréquences d’anxiété cognitive plus faibles et des fréquences plus élevées de confiance en soi tout au long

de la période précédant la compétition que les athlètes qui considéraient leur anxiété comme limitante (Thomas, Maynard et Hanton, 2004). Du point de vue de l'entraînement, un entraîneur voudra savoir à quelle fréquence (et quand) un athlète ressent des symptômes d'anxiété, et pas seulement à quel point les symptômes sont intenses et comment ils sont interprétés par l'athlète. Par exemple, un joueur de football peut éprouver rarement des symptômes d'anxiété, sauf lorsqu'il est choisi pour effectuer un penalty. Savoir à la fois à quelle fréquence et dans quelles situations un joueur éprouve une anxiété qui serait limitante est utile pour les entraîneurs qui doivent choisir d'utiliser certains joueurs dans certaines situations.

IMPORTANCE DES MODÈLES ÉVEIL-PERFORMANCE

Il n'y a clairement pas de pénurie en matière de modèles sur les liens éveil-performance – il y en a tellement qu'il est même facile de les confondre. Alors, résumons ce que ces points de vue nous disent sur la pratique. Les modèles IZOF, de l'anxiété multidimensionnelle, de la catastrophe, du renversement ainsi que de la direction et de l'intensité offrent plusieurs principes directeurs (Hanton et al., 2011 ; Hardy, Jones et Gould, 1996 ; Mellalieu et al., 2006 ; Woodman et Hardy, 2001) :

1. L'éveil est un phénomène à multiples facettes qui consiste à la fois en une activation physiologique et en une interprétation par un athlète de cette activation (par exemple, état d'anxiété, confiance, anxiété facilitatrice). Nous devons aider les athlètes à trouver la combinaison optimale entre ces émotions pour une meilleure performance. De plus, ces combinaisons optimales d'émotions liées à l'éveil sont très

individuelles et spécifiques à la tâche ; deux athlètes participant au même événement peuvent ne pas avoir le même niveau optimal d'éveil émotionnel, et le niveau optimal d'éveil émotionnel d'une personne pour effectuer une routine d'équilibre à la poutre pourrait être tout à fait différent de celui pour un athlète réalisant son maximum au développé couché.

2. L'éveil et l'état d'anxiété n'ont pas nécessairement un effet négatif sur la performance. Les effets peuvent être positifs et facilitants ou négatifs et limitants, principalement en fonction de la façon dont le sportif interprète les changements. De plus, la confiance en soi et une meilleure perception du contrôle sont essentielles pour favoriser l'augmentation de l'éveil de façon positive (psycho-positive ou stimulation) ou négative (psycho-négative ou blocage).

3. Un certain niveau optimal d'éveil et d'émotion conduit à des performances maximales, mais les niveaux optimaux d'activation physiologique et de pensées associées à l'éveil (inquiétude) ne sont pas nécessairement les mêmes !

4. Les théories de la catastrophe et du renversement suggèrent que l'interaction entre les niveaux d'activation physiologique et les pensées liées à l'éveil semble être plus importante que les niveaux absolus de chacun. Certaines personnes obtiennent de meilleurs résultats avec une excitation optimale et un état d'anxiété relativement faibles, tandis que d'autres obtiennent de meilleurs résultats avec des niveaux plus élevés.

5. On pense qu'un niveau optimal d'éveil est lié à des performances de haut niveau, mais il est peu probable que ce niveau se produise au milieu du continuum d'éveil. Un niveau d'éveil trop important n'entraîne probablement pas une baisse lente et progressive des

performances, mais plutôt des « catastrophes » difficiles à inverser.

6. Les stratégies de surstimulation doivent être utilisées avec prudence car il est difficile pour les athlètes de récupérer une fois qu'ils ont réalisé une performance catastrophique.

7. Les athlètes doivent être capables de maîtriser le discours intérieur, l'imagerie et l'établissement d'objectifs bien définis pour faire face à l'anxiété. Ils doivent également percevoir les objectifs de performance comme étant réalisables.

POURQUOI L'ÉVEIL INFLUENCE LA PERFORMANCE

Comprendre pourquoi l'éveil affecte les performances peut vous aider à le réguler, à la fois chez vous-même et chez les autres. Par exemple, si un niveau d'éveil et un état d'anxiété accrus entraînent une augmentation de la tension musculaire chez Nicole, golfeuse, des techniques de relaxation musculaire progressive peuvent réduire son anxiété et améliorer ses performances. Cependant, les stratégies de contrôle de la pensée peuvent mieux fonctionner pour Shane, un autre golfeur, qui a besoin de contrôler son état cognitif d'anxiété excessif.

Deux choses au moins expliquent comment un niveau d'éveil accru influence la performance sportive :

1. L'augmentation de la tension musculaire, de la fatigue et des difficultés de coordination
2. La modification des schémas d'attention, de concentration et de recherche visuelle

※ TENSION MUSCULAIRE, FATIGUE ET DIFFICULTÉS DE COORDINATION

Beaucoup de personnes très stressées font état de douleurs musculaires, de courbatures et de différents maux. Les athlètes qui ont des niveaux élevés d'état d'anxiété peuvent dire dans des situations critiques : « je ne me sens pas bien », « mon corps ne semble pas répondre aux commandes » ou « je suis tendu ». Des commentaires comme ceux-ci sont naturels : une augmentation de l'éveil et de l'état d'anxiété entraîne une augmentation de la tension musculaire et peut interférer avec la coordination.

Par exemple, certains étudiants plus ou moins anxieux ont été surveillés de près pendant qu'ils lançaient des balles de tennis sur une cible. Comme vous pouvez vous en douter, les élèves dont le trait d'anxiété était considérablement plus élevé avaient un niveau d'état d'anxiété plus élevé que les participants dont le trait d'anxiété était moins important (Weinberg et Hunt, 1976). De plus, des électroencéphalogrammes surveillant l'activité électrique des muscles des élèves ont montré qu'un état d'anxiété accru poussait les individus très anxieux à utiliser plus d'énergie musculaire avant, pendant et après leurs lancers. De même, une étude a démontré que des grimpeurs

débutants empruntant une voie de difficulté identique plus ou moins loin du sol avaient une fatigue musculaire et des concentrations sanguines de lactate accrues lorsqu'ils se produisaient à une hauteur élevée (Pijpers, Oudejans, Holsheimer et Bakker, 2003). Ainsi, ces études montrent que l'augmentation de la tension musculaire, la fatigue et les difficultés de coordination ont contribué aux performances inférieures des étudiants et des athlètes dans des conditions de stress élevé.

POINT CLÉ

Un niveau d'éveil élevé couplé à un état d'anxiété augmente la tension musculaire et la fatigue et peut interférer avec la coordination.

❊ MODIFICATIONS DE L'ATTENTION, DE LA CONCENTRATION ET DE LA RECHERCHE VISUELLE

L'augmentation de l'éveil et de l'état d'anxiété influence également la performance sportive par des changements dans les schémas d'attention, de concentration et de recherche visuelle (Janelle, 2002 ; Wilson, 2010). Premièrement, un éveil accru réduit le champ attentionnel de l'athlète. Par exemple, Tamika est une gardienne au hockey sur glace et doit maintenir une attention large mais optimale alors que trois adversaires pénètrent dans sa zone. Si elle s'intéresse à Sandra, qui a le palet, et ne s'occupe pas des autres joueuses à la périphérie, Sandra fera simplement une passe à une coéquipière sur l'aile pour lui offrir un but

facile. Dans des conditions normales, Tamika peut maintenir son attention de façon optimale (**figure 5.8a**), mais si elle est sous stimulée (**figure 5.8b**) son attention peut être trop lâche, intégrant à la fois des signaux pertinents pour la tâche (par exemple, les joueuses adverses) et non pertinents (par exemple, la foule). Lorsqu'elle a des niveaux excessifs d'éveil et d'anxiété, son attention se rétrécit trop et elle est incapable de surveiller toute la surface de glace (**figure 5.8c**). Ainsi, une athlète anxieuse pourrait dire : « quand il y a de la pression, c'est comme si je regardais à travers un tube de papier toilette ». Sur le plan psychologique, augmenter l'éveil provoque un rétrécissement du champ attentionnel, ce qui influe négativement sur la réalisation des tâches nécessitant une vision attentive et large.

Lorsque l'éveil est augmenté, les athlètes ont également tendance à balayer l'environnement de jeu moins souvent. Par exemple, Tony est un lutteur qui a des niveaux élevés d'éveil et d'anxiété. Il se préoccupe d'exécuter un mouvement sur un adversaire et ne scanne pas visuellement ou cinétiquement la position totale du corps de l'adversaire à la recherche d'autres opportunités potentielles. Ainsi, les performances de Tony se détériorent car il balaie son champ de vision moins souvent, et les opportunités de marquer ne sont donc pas détectées.

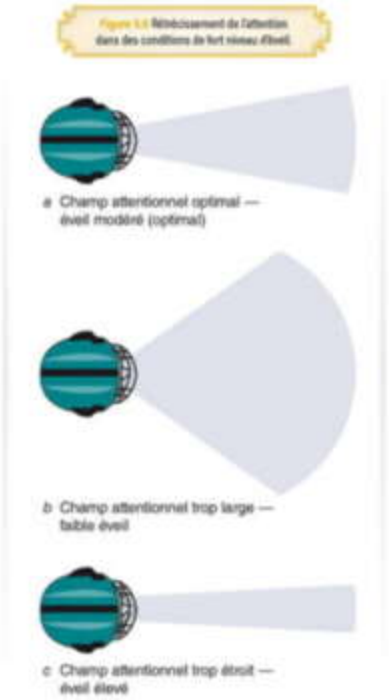
L'éveil et l'état d'anxiété provoquent également des changements dans les niveaux d'attention et de concentration en affectant le style d'attention (Nideffer, 1976). Les athlètes doivent apprendre à porter leur attention sur les signaux de tâche appropriés (voir chapitre 17). Par exemple, un quarterback doit passer d'une vision large et vaste lorsqu'il surveille le terrain à la recherche de réceptionneurs disponibles à une focalisation étroite lorsqu'il réalise une passe. Chaque individu a également un style d'attention dominant. Un

niveau d’éveil accru peut amener les sportifs à passer à un autre style d’attention qui sera inapproprié pour la compétence en question.

Un éveil et un état d’anxiété accrus poussent également les athlètes à se préoccuper de signaux non pertinents. Par exemple, la plupart des athlètes exécutent le mieux les habiletés bien apprises lorsqu’ils se concentrent entièrement sur la tâche. Ignorant leurs niveaux de concentration, ils évoluent sur pilote automatique ou dans une « zone de flow » (voir chapitre 7). Malheureusement, une anxiété excessive liée à l’état cognitif amène parfois les athlètes à se concentrer sur des signaux de tâche non pertinents en « s’inquiétant de s’inquiéter » et en devenant trop conscients d’eux-mêmes (Beilock et Gray, 2007). Ceci, à son tour, affecte la concentration optimale. De plus, Jatzigeorgiadis et Biddle (2001) ont montré que trois types de pensées sont liés à des interférences cognitives chez les athlètes : les soucis de performance, les pensées sans rapport avec la situation et les pensées d’évasion.

POINT CLÉ

L’éveil et l’état d’anxiété réduisent le champ d’attention, diminuent la capacité d’analyse de l’environnement et provoquent un changement vers le style attentionnel dominant et vers des signaux non pertinents.



La recherche a également montré que les signaux visuels sont identifiés et traités différemment lorsque les participants sont anxieux. En étudiant les karatékas, par exemple, Williams et Elliot (1999) ont montré qu'une anxiété accrue influence l'attention via des changements dans les schémas de recherche visuelle. Janelle (2002) a également montré qu'une anxiété accrue est associée à des altérations des tendances du regard et des fixations oculaires. Wilson, Vine et Wood (2009) ont mené une étude intéressante sur le lancer-franc au basket-ball. Les lancers réalisés dans des conditions de menace d'évaluation élevée ou faible, et l'efficacité du champ visuel (la fixation visuelle finale sur la cible avant le mouvement physique) a été évaluée. Comme prévu, les pratiquants qui se trouvent dans un état de stress élevé ont moins bien tiré et ont eu une réduction significative de la période de « calme oculaire » juste avant le tir. (Des fixations plus longues sont

meilleures.) Cela montre que l'anxiété influence les performances en perturbant l'attention visuelle des tireurs. Cependant, il a été démontré que la méthode d'entraînement de « l'œil tranquille » augmente les performances (Wilson, 2010).

Enfin, la complexité de la manière dont l'anxiété influence la performance sportive se reflète dans la théorie de l'efficacité du traitement (Hill, Porter et Quilliam, 2013 ; Wilson, 2008, 2010 ; Woodman et Hardy, 2001). Cette théorie soutient qu'une anxiété accrue interfère avec les ressources de la mémoire de travail. À court terme, cela n'influence pas négativement la performance car l'athlète compense les déficits causés par l'anxiété en augmentant son effort. Cependant, à mesure que l'anxiété augmente, les avantages d'un effort accru sont souvent compensés par la capacité d'attention réduite (inefficacité du traitement) qui accompagne une anxiété accrue. Ainsi, l'anxiété peut initialement entraîner une augmentation des performances en raison de l'augmentation de l'effort, mais les déficits attentionnels supplanteront toute augmentation de l'effort lorsque l'anxiété augmente suffisamment.

Ce que toutes ces études montrent donc, c'est que la relation entre une anxiété accrue et l'attention ou le contrôle de la pensée est un mécanisme clé pour expliquer la relation éveil-performance.

APPLICATION DES CONNAISSANCES À LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Vous pouvez appliquer vos connaissances concernant l'éveil, le stress et l'anxiété en prenant en compte leurs

implications dans votre pratique professionnelle. Quatre des principes directeurs les plus importants consistent à :

1. Identifier la combinaison optimale d'émotions liées à l'éveil nécessaire pour une meilleure performance ;
2. Reconnaître comment les facteurs personnels et situationnels interagissent pour influencer l'éveil, l'anxiété et la performance ;
3. Reconnaître les signes d'un éveil et d'une anxiété accrus chez les pratiquants d'activités sportives ;
4. Adapter les pratiques d'encadrement et d'enseignement aux individus.

IDENTIFIER LES ÉMOTIONS ASSOCIÉES À L'ÉVEIL OPTIMAL

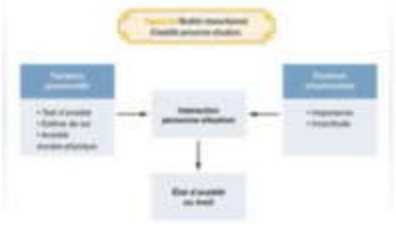
L'un des moyens les plus efficaces d'aider les gens à atteindre des performances optimales est de les sensibiliser davantage à la manière dont les émotions liées à l'éveil peuvent conduire à des performances optimales (voir le chapitre 13 pour des techniques spécifiques). Une fois que cela est accompli, enseigner aux athlètes diverses stratégies psychologiques (par exemple, utiliser l'imagerie et développer des routines de préparation) peut les aider à réguler leur niveau d'éveil.

Considérez l'éveil comme une température émotionnelle et les compétences de régulation de l'éveil comme un thermostat. Les objectifs de l'athlète sont d'identifier la

température émotionnelle optimale pour produire sa meilleure performance, puis d'apprendre à régler son thermostat à cette température, soit en augmentant (excitation) ou en abaissant (refroidissant) sa température émotionnelle. Par exemple, une étude de Rathschlag et Memmert (2013) a révélé que les athlètes peuvent induire des émotions et que certaines émotions telles que la colère et le bonheur peuvent entraîner une augmentation des performances, tandis que la tristesse et l'anxiété peuvent entraîner une diminution des performances.

RECONNAÎTRE L'INTERACTION DES FACTEURS PERSONNELS ET SITUATIONNELS

Comme d'autres comportements, le stress et l'anxiété peuvent être mieux compris et prédits en considérant l'interaction des facteurs personnels et situationnels (**figure 5.9**). Par exemple, de nombreuses personnes supposent à tort que l'athlète ayant un faible trait d'anxiété sera toujours le plus performant car il atteindra un niveau optimal d'état d'anxiété et d'éveil nécessaire pour la compétition. A contrario, on fait l'hypothèse que l'athlète avec un trait élevé d'anxiété échouera à chaque fois. Mais ce n'est pas le cas.



Lorsque l'importance accordée à la performance n'est pas excessive et qu'il existe une certaine certitude

quant au résultat, vous pouvez vous attendre à ce qu'un nageur avec un trait d'anxiété élevé éprouve une activation et un état d'anxiété élevés parce qu'il est prédisposé à percevoir la plupart des situations de compétition comme menaçantes. Il semble probable qu'il se rapprocherait de son niveau optimal d'éveil et d'anxiété. En revanche, une compétitrice avec un trait d'anxiété faible peut ne pas percevoir la situation comme très importante car elle ne se sent pas menacée. Par conséquent, son niveau d'éveil et son état d'anxiété restent faibles, et elle a du mal à atteindre une performance optimale.

Dans une situation de haute pression, dans laquelle la compétition a une importance considérable et le résultat est très incertain, ces mêmes nageurs réagissent très différemment. Le nageur avec un trait d'anxiété fort perçoit cette situation comme encore plus importante qu'elle ne l'est et réagit avec des niveaux très élevés d'éveil et d'état d'anxiété : il dépasse son niveau optimal d'état d'anxiété et d'activation. La nageuse avec un faible trait d'anxiété a également une anxiété accrue, mais comme elle a tendance à percevoir la compétition et l'évaluation sociale comme moins menaçantes, son état d'anxiété et son éveil seront probablement dans une fourchette optimale. L'interaction de facteurs personnels (comme l'estime de soi, l'anxiété physique sociale et le trait d'anxiété) et de facteurs situationnels (par exemple, l'importance et l'incertitude de l'événement) est un meilleur indicateur de prévision d'éveil, de l'état d'anxiété et de la performance que n'importe quelle combinaison de ces facteurs isolés.

POINT CLÉ

Pour détecter avec précision le niveau d'anxiété d'un individu, vous devez connaître les différents signes et symptômes d'une augmentation du stress et de l'anxiété.

Vous pourrez détecter plus précisément les niveaux d'anxiété d'une personne si vous connaissez les signes et les symptômes d'une augmentation du stress et de l'anxiété :

- Mains froides et moites ;
- Besoin d'uriner fréquemment ;
- Transpiration abondante ;
- Discours intérieur négatif ;
- Regard confus ;
- Augmentation de la tension musculaire ;
- Crampes d'estomac ;
- Se sentir malade ;
- Migraine ;
- Bouche pâteuse ;
- Être constamment malade ;
- Difficulté à dormir ;
- Incapacité à se concentrer ;
- Meilleure performance constante dans des situations non compétitives.

Bien qu'aucune donnée chiffrée ou modèle spécifique de symptômes ne caractérise un niveau élevé de stress, les personnes qui ont des états d'anxiétés élevés présentent souvent plusieurs des signaux énumérés ci-dessus. L'enjeu est de remarquer les changements dans ces variables entre les environnements à stress élevé et

faible (par exemple, lorsqu'un athlète normalement positif devient négatif).

L'une des meilleures façons (bien que souvent négligée) de comprendre ce que les gens ressentent est de leur demander ! Encouragez vos pratiquants à parler librement avec vous de leurs sentiments. Soyez empathique en essayant de voir les choses de leur point de vue (c'est-à-dire en pensant à ce que vous ressentiriez dans leur situation avec leur niveau d'expérience). Cela vous permet d'associer des schémas comportementaux spécifiques à différents niveaux de stress et d'anxiété et de mieux lire les niveaux d'anxiété des gens.

ADAPTER LES STRATÉGIES DE COACHING AUX INDIVIDUS

Personnalisez les pratiques d'enseignement, d'exercice et de coaching. Parfois, les niveaux d'éveil et d'anxiété doivent être réduits, à d'autres moments maintenus et à d'autres moments encore facilités (voir le chapitre 13 pour des stratégies spécifiques). L'enseignant ou l'entraîneur doit reconnaître quand et chez qui l'éveil et l'anxiété doivent être augmentés, réduits ou maintenus.

Par exemple, si un élève ou un athlète avec un trait d'anxiété élevé et une faible estime de soi doit performer dans un environnement hautement évaluatif, l'enseignant ou l'entraîneur ferait mieux de minimiser l'importance de la situation et de mettre plutôt l'accent sur la préparation de l'athlète. Un discours d'encouragement soulignant l'importance de la situation et de bien performer ne ferait qu'ajouter du stress et augmenter le niveau d'éveil et l'état d'anxiété au-delà

d’un niveau optimal. Une personne ayant des niveaux modérés d’anxiété et d’estime de soi peut être laissée seule dans la même situation hautement évaluative. L’activation et l’état d’anxiété de cet individu seront probablement élevés mais non excessifs. Cependant, un athlète avec un trait d’anxiété très faible et une haute estime de soi peut avoir besoin d’un discours d’encouragement pour augmenter son niveau d’éveil avant de performer dans un environnement non menaçant.

Les professionnels qui ont des étudiants ou des clients souffrant d’une forte anxiété physique sociale devraient encourager ces pratiquants à porter des vêtements qui couvrent leur corps. Les instructeurs peuvent également minimiser l’évaluation sociale physique en créant des paramètres qui éliminent le poids de l’observation des spectateurs.

POINT CLÉ

Parfois, le niveau d’éveil et l’état d’anxiété doivent être réduits, à d’autres moments maintenus, et à d’autres moments encore facilités.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. **Définir la nature du stress et de l’anxiété (ce qu’ils sont et comment ils sont mesurés).**

Le stress, l’éveil et l’anxiété ont chacun des significations distinctes. Le stress est un processus qui se produit lorsque les gens perçoivent un déséquilibre entre les sollicitations physiques et psychologiques qui leur sont imposées et leur capacité à y répondre. L’éveil est le mélange d’activités physiologiques et psychologiques chez une personne qui varie sur un continuum allant du sommeil profond à l’excitation intense. L’anxiété est un état émotionnel négatif caractérisé par des sentiments de nervosité, d’inquiétude et d’appréhension associés à l’activation ou au niveau d’éveil du corps. Il se compose de composantes cognitives, somatiques, liées aux traits et à l’état de la personnalité.

2. **Identifier les principales sources d’anxiété et de stress.**

Certaines situations génèrent plus d'état d'anxiété et d'éveil que d'autres (par exemple, des événements importants et dont l'issue est incertaine). Le stress est également influencé par les caractéristiques de la personnalité de l'individu (par exemple, le trait d'anxiété et l'estime de soi). Les personnes ayant un fort trait d'anxiété, une faible estime de soi et une forte anxiété physique sociale ont un état d'anxiété plus important que les autres.

3. **Expliquer comment et pourquoi les émotions liées à l'éveil et à l'anxiété affectent la performance.**

Les émotions associées à l'éveil, telles que l'état cognitif et somatique d'anxiété sont liées à la performance. L'éveil et l'anxiété influencent les performances en induisant des changements dans l'attention et la concentration et en augmentant la tension musculaire. Les zones optimales de fonctionnement de Hanin, le modèle de la catastrophe de Hardy, l'interprétation de Kerr de la théorie du renversement et la distinction de Jones entre la direction et l'intensité de l'anxiété devraient influencer la pratique. Le dosage des émotions doit être optimal pour performer à haut niveau, et lorsque les athlètes sont en dehors de cette plage optimale, les résultats sont médiocres. Cette combinaison optimale d'émotions nécessaires pour une performance maximale ne se produit pas nécessairement au milieu du continuum d'état d'anxiété et d'éveil, et la relation entre éveil et

performance dépend du niveau d’état d’anxiété cognitive (inquiétude) de l’athlète.

4. **Comparer et confronter les moyens de réguler l’éveil, le stress et l’anxiété.**

Un modèle interactionnel de motivation devrait guider les enseignants et les entraîneurs dans leurs efforts pour aider les élèves et les athlètes à gérer leur niveau d’éveil et leur état d’anxiété. Créer un environnement positif et une orientation productive aux erreurs et aux échecs est un moyen efficace de gérer le stress. En outre, les quatre principes directeurs suivants doivent être respectés pour gérer le stress : (a) identifier la combinaison optimale d’émotions liées à l’éveil nécessaire pour de meilleures performances ; (b) reconnaître comment les facteurs personnels et situationnels interagissent pour influencer l’éveil, l’anxiété et la performance ; (c) reconnaître les signes d’un éveil et d’une anxiété accrus chez les pratiquants d’activités physiques et sportives ; et (d) adapter les pratiques d’encadrement et d’enseignement aux individus.

MOTS-CLÉS

Anxiété
Anxiété cognitive
État d’anxiété
État cognitif d’anxiété
État somatique d’anxiété
Anxiété facilitante
Anxiété limitante
Anxiété physique sociale
Anxiété somatique
Autoévaluation (mesures)
Autoévaluation (échelles)
Contrôle perçu
Défi
Émotion
Éveil
Hypothèse en U inversé
Menace
Modèle de la catastrophe
Perception du contrôle
Stress
Théorie de l’anxiété multidimensionnelle
Théorie de l’inversion
Théorie des pulsions
Trait d’anxiété
Zones optimales de fonctionnement (IZOF)

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Distinguer les termes éveil, état d'anxiété, trait d'anxiété, état d'anxiété cognitive et état d'anxiété somatique.
2. Définissez le stress et identifiez les quatre étapes du processus de stress. Pourquoi ces étapes sont-elles importantes ? Comment peuvent-elles guider la pratique ?
3. Quelles sont les deux ou trois principales sources de stress situationnel et personnel ?
4. Qu'est-ce que la théorie de la facilitation sociale ? Quelles implications cette théorie a-t-elle sur la pratique ?
5. Expliquez les principales différences dans la relation entre éveil et performance selon les théories suivantes :
    - — La « Drive Theory »
    - — Hypothèse en U inversé
    - — Zones optimales de fonctionnement
    - — Théorie de l'anxiété multidimensionnelle
    - — Modèle de la catastrophe
    - — Théorie du renversement
    - — Direction de l'anxiété et de l'intensité
6. Décrivez les principaux signes d'un état d'anxiété accru chez les athlètes.

7. Décrivez trois applications pratiques issues de la recherche et des théories sur la relation éveil-performance.
8. Décrivez la relation entre la capacité et l'interprétation par un athlète de son anxiété comme facilitante ou limitante.
9. Existe-t-il un avantage à jouer à domicile ? Explicitez les fondements scientifiques qui abordent ce sujet.
10. Décrivez la façon dont l'éveil influence la performance par le biais de changements attentionnels et physiques.
11. Décrivez l'état de la recherche concernant les changements d'anxiété et d'émotions avant, pendant et après la compétition.

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Comment pourriez-vous adapter les stratégies de coaching aux sportifs qui essaient de gérer leur stress et leur anxiété ? Illustrez votre réponse par un exemple.

2. Présentez trois mises en applications professionnelles issues des théories et des données scientifiques détaillées dans ce chapitre.
3. Le chapitre commence par l’histoire de Jason venant à la batte, dans une situation stressante. Compte tenu de ce que vous avez appris, que pourrait faire Jason pour gérer son anxiété et bien jouer ? Comment pourriez-vous l’aider à voir son anxiété comme facilitante plutôt que comme un frein ?

Partie III

COMPRENDRE L'ENVIRONNEMENT DU SPORT ET DE L'EXERCICE

CETTE PARTIE INCLUT LES CHAPITRES SUIVANTS

CHAPITRE 06 – CONCURRENCE ET COOPÉRATION
CHAPITRE 07 – FEEDBACK, RENFORCEMENT ET MOTIVATION INTRINSÈQUE
CHAPITRE 08 – DIVERSITÉ ET INCLUSION

QUEL EFFET LA CONCURRENCE ET LA COOPÉRATION ONT-ELLES SUR LE COMPORTEMENT D'UNE PERSONNE? COMMENT LE FEEDBACK ET LE RENFORCEMENT AFFECTENT-ILS L'APPRENTISSAGE ET LA PERFORMANCE?

Dans la deuxième partie, vous avez appris comment la composition psychologique d'une personne influence son comportement en cours d'éducation physique et sportive, mais aussi dans sa pratique sportive. Cependant, les personnes n'existent pas dans l'abstrait et, comme vous l'avez appris, un modèle interactionnel personne-situation est le meilleur moyen de comprendre le comportement. Faire face à des athlètes et des pratiquants, en vous concentrant, par exemple, sur la motivation d'un individu puis sur le type de situation de compétition dans laquelle il se trouve, vous aidera à développer le meilleur programme pour améliorer ses performances et son plaisir.

Dans la troisième partie de notre ouvrage, nous nous concentrons sur trois grandes classes de facteurs situationnels qui influencent le comportement. Le chapitre 6 examine l'effet environnemental important que la concurrence et la coopération ont sur

le comportement d’une personne. Pratiquement tout ce que nous faisons, en tant que professionnels du sport, de l’enseignement et de l’exercice physique, implique dans une certaine mesure la compétition ou la coopération. Dans ce chapitre, vous découvrirez que la compétition et la coopération sont des comportements acquis ; vous comprendrez également la manière dont la concurrence et la coopération influencent la performance, les effets positifs et négatifs des contextes concurrentiels et coopératifs, et les moyens d’équilibrer la concurrence et la coopération afin de maximiser un développement sain.

Le chapitre 7 se concentre sur le feedback, son renforcement et ses effets sur l’apprentissage et la performance. Nous proposerons des principes directeurs pour donner du feedback et du renforcement aux personnes pratiquant le sport et l’exercice physique, y compris l’utilisation systématique du renforcement dans les programmes comportementaux. Nous discuterons de la manière dont les récompenses peuvent à la fois améliorer et saper la motivation naturelle et intrinsèque des participants, et nous présenterons des stratégies pour accroître la motivation intrinsèque. Le chapitre se terminera par une discussion sur le flow – une forme très poussée de motivation intrinsèque – et la façon d’y parvenir.

Le chapitre 8 se concentre sur la reconnaissance des différentes cultures dans lesquelles les gens vivent, et sur l’importance de comprendre la diversité du monde global et interconnecté d’aujourd’hui. Plus

précisément, nous examinerons les raisons pour lesquelles la conscience culturelle, la diversité, la compétence culturelle et l’inclusion sont importantes dans les contextes de sport et d’exercice physique. Comprendre la diversité parmi les personnes est particulièrement important lors de l’élaboration de stratégies pour créer des environnements inclusifs.

Chapitre 06

CONCURRENCE ET COOPÉRATION

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) comprendre la différence entre la concurrence et la coopération ;
2) décrire le processus de compétition ;
3) comprendre précisément les études psychologiques relatives à la concurrence et à la coopération ;
4) discuter des facteurs sociaux qui influencent la concurrence et la coopération ;
5) expliquer pourquoi la concurrence peut être à la fois bonne et mauvaise ;
6) comprendre comment équilibrer les efforts concurrentiels et coopératifs.

D’après les anecdotes racontées par d’anciens athlètes, il est évident que le sport de compétition peut affecter

les pratiquants différemment en termes d'épanouissement et de développement personnels. Par exemple, le quarterback du Hall of Fame Roger Staubach, a déclaré : « La pratique de l'activité physique et sportive m'a appris à gérer les choses dans ma vie professionnelle et personnelle ». En revanche, Tom House, ancien lanceur de la ligue majeure de baseball, a expliqué : *« L'athlète professionnel est, pour tout ce qui concerne la vie quotidienne, un éternel adolescent… Plus l'exposition à l'environnement du sport professionnel est longue, plus les athlètes s'éloignent d'une capacité à comprendre et à faire face aux exigences du monde réel. »* De nombreux participants à des sports de compétition affirment que ces derniers peuvent non seulement susciter des efforts de coopération entre les coéquipiers poursuivant un objectif commun (pensez à Kevin Durant devant composer avec Stephen Curry et réduire leurs rôles respectifs au sein des Golden State Warriors afin de conquérir le titre en NBA), mais aussi aider à préparer une personne à la vie quotidienne. Ou regardez Lebron James, qui est revenu à Cleveland (près de sa ville natale d'Akron) pour aider les Cavaliers à remporter le championnat national pour l'état de l'Ohio et la ville de Cleveland, club qui n'avait pas remporté de championnat de la ligue majeure depuis près de cinquante ans. D'autres soutiennent que le sport de compétition peut produire des athlètes égocentriques, qui évitent de faire face aux problèmes de la vie réelle. Ces critiques citent le nombre croissant d'athlètes de haut niveau qui ont été accusés d'abus physique ou sexuel, de toxicomanie, de meurtre, de vol ou de comportement antisportif (cracher sur des officiels, hurler sur leurs entraîneurs).

Qui a raison ? Les deux positions se valent parce que pratiquement toutes les activités physiques et sportives impliquent à la fois de la compétition et de la

coopération. Les joueurs coopèrent avec leurs coéquipiers tout en affrontant leurs adversaires. Parfois, la concurrence existe même au sein d'une équipe pour gagner du temps de jeu et être titulaire. Par conséquent, les interactions de ces forces compétitives et coopératives et leurs effets sur les participants sont complexes. Commençons par définir les termes de concurrence et de coopération.

DÉFINIR LA CONCURRENCE ET LA COOPÉRATION

Le terme « compétition » est couramment utilisé pour désigner une variété de situations. Par exemple, être en compétition contre les autres, contre nous-mêmes, contre un chronomètre, contre des records ou contre des objets ou des éléments naturels (en escalade, en rafting en eau vive). Mais pour définir la concurrence, la plupart des chercheurs se sont concentrés sur des situations dans lesquelles des personnes se font concurrence dans des activités physiques organisées. Par exemple, Coakley (1994) a défini la compétition comme « un processus social qui se produit lorsque des récompenses sont accordées aux gens en fonction de la façon dont leurs performances se comparent à celles d'autres personnes effectuant la même tâche ou participant au même événement ». Selon cette définition, les récompenses en compétition se limitent aux personnes qui surpassent les autres. Ainsi, en plus d'être un processus, la compétition a une structure de récompense, ce qui favorise le fait que le succès d'un participant ou d'une équipe entraîne automatiquement l'échec des autres.

Un autre processus, dans lequel le succès peut être mesuré et la performance récompensée, est la coopération. La coopération a été définie comme « un processus social par lequel la performance est évaluée et récompensée en fonction des réalisations collectives d'un groupe de personnes travaillant ensemble pour atteindre un objectif particulier ». Cette définition, proposée par Coakley en 1994, implique qu'une structure de récompense coopérative se caractérise par l'implication mutuelle de plus d'un participant. Les récompenses sont donc partagées à parts égales par tous les membres du groupe, et le succès du groupe dépend de l'accomplissement collectif de tous les participants. Une équipe qui remporte un championnat partage la victoire, même si certains de ses joueurs ont peut-être contribué plus que d'autres à la performance. Les gens qui réussissent, orientés vers le résultat et qui travaillent dur, ne sont pas nécessairement compétitifs. Ils peuvent simplement combiner de fortes orientations de réalisation avec des orientations coopératives ou individualistes. En fait, les personnes orientées vers la coopération ont autant de chances de réussir que les personnes compétitives. La recherche a indiqué que les structures compétitives de récompense, bien qu'utiles dans des tâches physiques relativement simples de courte durée, sont moins efficaces que les structures coopératives de récompense pour des tâches complexes, et qui impliquent la résolution de problèmes difficiles (Kohn, 1992).

Si les recherches sur la concurrence remontent désormais à plus d'un siècle (Triplett, 1898), le premier effort concerté d'étude de la concurrence a été initié par Morton Deutsch (1949), qui a noté que peu de situations quotidiennes sont purement coopératives ou compétitives. Deutsch a fait valoir que la plupart des interactions sociales impliquent une sorte de comportement orienté vers un objectif qui récompense

la (ou les) personne(s) pour avoir atteint l’objectif tout en exigeant un certain type d’effort de coopération de la part de toutes les personnes impliquées.

COMPÉTITION ET « DÉCOMPÉTITION »

Au fil des ans, la compétition a été déconsidérée. Les gens se concentrent souvent sur les aspects négatifs de la compétition, alors que la coopération est considérée comme une alternative positive à la compétition. Cependant, Shields et Bredemeier (2009) ont soutenu que, ce que l’on a appelé dans le passé « la bonne et la mauvaise compétitions », est mieux perçu en utilisant les termes « compétition » et « décompétition ». En synthèse, les auteurs offrent une nouvelle perspective qui remet en question les croyances traditionnelles en s’appuyant sur la recherche. Ils soutiennent que le partenariat est l’essence même de la compétition. Bien que la concurrence puisse être féroce, chaque concurrent est considéré comme un facilitateur ou un moteur pour l’autre. Les vrais compétiteurs veulent des adversaires de bon niveau qui les défieront. De plus, les compétiteurs respectent les règles, même si cela entraîne un désavantage concurrentiel. L’équité envers leurs adversaires est plus importante que le simple

respect des règles. Cette synergie permet aux compétiteurs d’atteindre de nouveaux sommets d’excellence, de développement positif de leur caractère, de plaisir et de maîtrise qu’ils ne peuvent atteindre seuls. Dans une vraie compétition, les adversaires s’efforcent les uns avec les autres d’atteindre l’excellence.

À l’inverse, en « décompétition », les adversaires se voient comme des rivaux, luttant les uns contre les autres pour gagner la compétition. Les « décompétiteurs » cherchent à battre ou anéantir leurs adversaires et ne les voient pas comme des personnes coopératives ou des partenaires. Pour eux, les règles ne sont que des conventions, et s’arranger avec elles dans la quête de la victoire n’est pas rare. L’équité est souvent réduite à ce que les gens peuvent faire tant qu’ils ne se font pas prendre. Gagner est le but ultime ; la victoire est recherchée à tout prix, y compris en trichant, en négociant ou en faisant pression. En substance, la « décompétition » est le contraire de la compétition.

Le basket-ball est un bon exemple : chaque joueur d’une équipe doit coopérer pour gagner le match, mais les joueurs peuvent également rivaliser les uns contre les autres pour gagner du temps de jeu et être titulaire.

Bien que des études isolées sur la concurrence et la coopération aient été réalisées dans les années 1950 et 1960, aucun cadre conceptuel n'existait pour guider la recherche dans ce domaine. Heureusement, Rainer Martens (1975) a mis au point un modèle spécifique qui a donné un cadre à d'autres études sur la compétition dans les environnements de sport et d'exercice. En outre, la définition de Martens est similaire à celle développée plus tard par Coakley : dans les deux cas, la concurrence est un processus. Cependant, la définition de Martens et son approche de la concurrence se sont également concentrées sur l'évaluation sociale. Il a fait valoir que pour maximiser le développement personnel des participants, il est essentiel de comprendre les influences sociales qui aident à structurer l'environnement de l'activité. Ainsi, l'approche d'évaluation sociale de Martens définit la compétition et nous aide à comprendre le processus de compétition dans le sport.

VOIR LA COMPÉTITION COMME UN PROCESSUS

Selon Martens, la compétition est plus qu'un simple événement ; il s'agit plutôt d'un processus qui englobe quatre événements (ou étapes) distincts, illustrés à la **figure 6.1**. Ce processus ressemble quelque peu au modèle de stress présenté au chapitre 5, qui offre une bonne façon de voir le processus de la compétition. Sur le schéma, remarquez que bien que ces étapes soient distinctes, elles sont également liées les unes aux autres.

Les individus vivent différemment le processus concurrentiel. Par conséquent, la personne est au centre du processus et peut influencer la relation entre les différentes étapes. Les attributs personnels tels que l'expérience antérieure, les capacités, la motivation et les attitudes ne sont que quelques-uns des facteurs susceptibles d'influencer les réactions d'une personne en compétition. Comme pour tout processus social, chaque étape est influencée par les autres étapes, ainsi que par des facteurs environnementaux externes tels que le feedback et les récompenses externes. En outre, le processus de compétition devrait inclure le rôle du processus de socialisation et du contexte social dans la détermination des niveaux et de l'orientation en compétition. Dans ce sens, un modèle développé par Eccles et Harold (1991) souligne que les attitudes sportives émergent à un âge précoce et que les différences de sexe semblent être une conséquence de la socialisation du genre plutôt que des aptitudes naturelles.

POINT CLÉ

Les quatre étapes de la concurrence sont la situation concurrentielle objective, la situation concurrentielle subjective, la réponse et les conséquences de la réponse. Dans une situation de compétition objective, « la performance d'un individu est comparée à une norme d'excellence, en présence d'au moins une autre personne consciente du critère de comparaison » (Martens, 1975).

ÉTAPE 1 : LA SITUATION CONCURRENTIELLE OBJECTIVE

Martens a proposé une définition de la situation de concurrence objective, issue de la théorie de l'évaluation sociale (Festinger, 1954), qui comprend une norme de comparaison et la présence d'au moins une autre personne. La norme de comparaison peut être le niveau de performance passé d'un individu (4'10 sur 1 500 m), un niveau de performance idéalisé (courir un 1 500 m en quatre minutes par exemple) ou la performance d'un autre individu (votre principal rival a couru un 1 500 m en 4'05). La principale chose qui distingue une situation concurrentielle des autres situations de comparaison est que les critères de comparaison sont connus d'au moins une personne qui est en mesure d'évaluer la performance.

Considérez ces exemples en gardant à l'esprit la définition de Martens. Vous sortez seul pour un jogging de cinq kilomètres, en vous fixant comme objectif de courir cette distance en vingt-et-une minutes (votre précédent record était de vingt-deux minutes.) Cela ne serait pas considéré comme une compétition parce que vous seul êtes conscient du niveau d'excellence que vous vous efforcez de battre. Cependant, si vous avez

couru avec un ami et lui avez parlé de votre objectif de courir cette distance en vingt-et-une minutes, la situation serait compétitive car votre ami connaît le critère d'évaluation et peut évaluer votre performance.

Certaines personnes soutiennent que le premier exemple est également de la concurrence, dans la mesure où vous êtes en concurrence avec vous-même. Martens ne serait pas nécessairement en désaccord avec ce point de vue, mais il a soutenu que, pour étudier scientifiquement la compétition, nous devons en délimiter la portée. Sans une autre personne impliquée pour évaluer le processus de comparaison, presque tout pourrait être appelé « compétition ». Comment savoir si vous essayez de courir cinq kilomètres en vingt-et-une, vingt ou dix-neuf minutes ? Martens a déclaré que la plupart des activités généralement considérées comme compétitives sont effectivement couvertes par sa définition, et nous ne perdons donc pas grand-chose en limitant la définition à la présence d'une autre personne.

ÉTAPE 2 : LA SITUATION CONCURRENTIELLE SUBJECTIVE

Que les gens se trouvent dans une situation de concurrence objective parce qu'ils recherchent la situation ou parce que les circonstances les y placent, ils doivent évaluer la situation d'une manière ou d'une autre. Cela met en jeu l'étape suivante, la situation concurrentielle subjective, qui implique la façon dont la personne perçoit, accepte et évalue la situation concurrentielle objective. Ici, les antécédents et les attributs uniques de l'individu deviennent importants. Des facteurs tels que la capacité perçue, la motivation, l'importance de la situation concurrentielle et l'adversaire peuvent très bien influencer l'appréciation subjective du contexte concurrentiel.

POINT CLÉ

La compétitivité est la caractéristique de la personnalité qui prédit le mieux la façon dont les gens évaluent la situation concurrentielle objective.

Par exemple, un gymnaste peut avoir hâte de participer à une compétition de championnat pour acquérir de l'expérience, alors qu'un autre gymnaste confronté à la même situation objective peut redouter la compétition à venir. De même, un pratiquant dans un club peut vouloir transformer chaque jogging en course, tandis qu'un autre cherchera à éviter les comparaisons avec d'autres coureurs de son groupe.

Les personnes très compétitives ont tendance à rechercher des situations concurrentielles et à être plus motivées par celles-ci que les personnes ayant des niveaux de compétitivité inférieurs. Cependant, le trait de la compétitivité seul ne permet pas de prédire correctement comment une personne réagira dans une situation concurrentielle particulière. D'autres variables situationnelles (type de sport, entraîneur, parents, coéquipiers) exercent également une forte influence sur le comportement.

Parce que la compétitivité est un facteur personnel primordial dans le processus concurrentiel, elle mérite que l'on s'y attarde un peu plus longuement. Gill et Deeter (1988), essayant de définir le terme plus clairement, ont élaboré le questionnaire d'orientation sportive (QOS) pour fournir une mesure fiable et valide de la compétitivité. À l'aide du QOS, Gill et Deeter (1988) ont identifié trois types d'orientations

concurrentielles, représentant des résultats subjectifs issus d'une situation concurrentielle :

- La compétitivité est un plaisir de compétition et un désir de lutter pour réussir dans des contextes sportifs de compétition. Une personne compétitive aime simplement concourir et recherche activement des situations compétitives.
- L'orientation motivationnelle vers la compétition met l'accent sur la comparaison interpersonnelle et la victoire en compétition. Il est plus important de battre les autres concurrents que d'améliorer ses records personnels.
- L'orientation motivationnelle vers l'objectif met l'accent sur les normes de performance personnelle. L'objectif est d'améliorer ses propres performances et non de gagner la compétition.

L'orientation compétitive d'une personne affecte sa perception de la situation concurrentielle (Gill, 2000). Par exemple, les athlètes ont généralement obtenu des scores plus élevés que les non-athlètes sur les trois sous-échelles, mais surtout sur l'aspect compétitif du QOS (Gill, 1993). Les athlètes varient également considérablement dans leurs orientations compétitives, mais l'étude de Gill suggère qu'ils sont plus orientés vers l'amélioration de leurs propres performances (orientation vers l'objectif) que vers la victoire. Cette constatation peut paraître surprenante pour beaucoup, mais elle confirme en fait les recherches sur l'établissement d'objectifs (Weinberg, Burton, Yukelson et Weigand, 2000) montrant que l'amélioration des performances était l'objectif le plus souvent cité et que la victoire venait en deuxième position. De plus, les individus peuvent avoir plus d'une orientation. Par

exemple, des recherches menées auprès d'athlètes d'élite ont révélé qu'ils sont orientés à la fois vers la victoire et vers l'objectif (Hardy, Jones et Gould, 1996). Enfin, des chercheurs (Sambolec, Kerr et Messe, 2007) ont constaté que les individus ayant une forte compétitivité essaient davantage et réalisent mieux les tâches coactives que les individus de faible compétitivité. La compétitivité semble être renforcée lorsqu'il y a une concurrence directe car l'aspect de comparaison sociale est amplifié. Ainsi, les entraîneurs peuvent jouer en insistant ou en minimisant cet aspect compétitif, selon les objectifs de l'athlète et son orientation vers la compétition.

ÉTAPE 3 : LA RÉPONSE

Selon le modèle de processus concurrentiel de Martens, après qu'une personne a évalué une situation, elle décide de l'aborder ou de l'éviter. La réponse choisie initie la troisième étape du modèle. Si la décision est de ne pas entrer dans une logique de concurrence, la réponse s'arrête là. Cependant, une réponse à la compétition peut se produire, au niveau comportemental, physiologique ou psychologique, ou aux trois niveaux. Par exemple, au niveau comportemental, vous pouvez décider du type d'adversaire que vous préférez rencontrer : quelqu'un de meilleur que vous, auprès duquel vous pourriez vous améliorer ; quelqu'un de moins bon que vous, auprès duquel vous seriez assuré de gagner ; ou quelqu'un d'un niveau égal au vôtre, auprès duquel émergera une situation de compétition difficile. Sur le plan physiologique, votre réponse pourrait être que votre cœur commence à battre plus vite et que vos mains deviennent froides et moites. Plusieurs facteurs psychologiques, à la fois internes et externes, peuvent

également affecter la réponse d'une personne. La motivation, la confiance et le niveau de capacité perçu ne sont que quelques-uns des facteurs internes affectant la réponse. Les équipements, la météo, le temps et la capacité de l'adversaire sont des influences externes.

ÉTAPE 4 : LES CONSÉQUENCES

La dernière étape du processus de compétition résulte de la comparaison de la réponse de l'athlète avec la norme de comparaison. Les conséquences sont généralement considérées comme positives ou négatives, et de nombreuses personnes assimilent les conséquences positives au succès et les conséquences négatives à l'échec. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, la perception par l'athlète des conséquences est plus importante que le résultat objectif. Par exemple, même si vous avez peut-être perdu la partie, vous pourriez toujours percevoir le résultat comme positif si vous avez bien joué et atteint votre propre standard d'excellence.

Ces sentiments de réussite et d'échec ne se produisent pas de manière isolée : ils réintègrent le processus et affectent les événements compétitifs ultérieurs. Modifier les règles (ne pas tenir le score, permettre à un joueur de rester à la batte jusqu'à ce qu'il puisse frapper en dehors de la zone) ou les équipements (abaisser le panier au basket-ball, utiliser des balles plus petites pour le volley-ball et le football) peuvent influencer les perceptions du succès et de l'échec.

Dans une situation de compétition subjective, l'entraîneur d'un gymnaste peut manipuler la situation

en soulignant l’importance de la compétition et en lui fixant comme objectif de ne pas se contenter d’autre chose que de la première place. Le fait d’avoir des parents et des amis présents à la compétition pourrait également accentuer l’importance de bien performer, ce qui augmenterait probablement la pression et l’anxiété ressenties par l’athlète. À l’inverse, l’entraîneur pourrait se concentrer sur la coopération d’équipe et encourager les gymnastes à se soutenir émotionnellement. L’entraîneur pourrait dire aux gymnastes : « Allez-y et faites de votre mieux » ou « Amusez-vous ». Cette orientation influencerait la perception subjective des gymnastes de la situation de compétition.

Les dirigeants, les entraîneurs et les parents doivent savoir comment aider les athlètes à mieux réussir leurs expériences sportives. Adopter une approche centrée sur le pratiquant en modifiant les règles, les installations et l’équipement pour offrir plus d’action, plus d’enjeu, des oppositions plus rapprochées et plus d’implication personnelle peut créer des expériences positives pour tous.

Essentiellement, la compétition est un processus social appris (plutôt qu’inné) qui est influencé par l’environnement social (comprenant les entraîneurs, les parents, les amis et les psychologues du sport). En soi, la concurrence n’est ni bonne ni mauvaise. Il s’agit simplement d’un processus, et la qualité du leadership détermine en grande partie si ce sera une expérience positive ou négative pour le participant. Ainsi, vous devez considérer les nombreux facteurs qui peuvent influencer la relation entre la situation concurrentielle objective, la situation concurrentielle subjective, la réponse et les conséquences du processus concurrentiel.

POINT CLÉ

En soi, la concurrence n’est ni bonne ni mauvaise. Ce n’est ni une stratégie productive ni une stratégie destructrice, mais simplement un processus.

ANALYSE DES ÉTUDES PORTANT SUR LA CONCURRENCE ET LA COOPÉRATION

Les gens pratiquent le sport depuis des centaines d’années, mais ce n’est que récemment que les psychologues du sport ont systématiquement étudié les comportements compétitifs et coopératifs dans le sport. Nous passerons donc ci-après en revue certaines des recherches psychologiques classiques et pionnières sur les processus de concurrence et de coopération.

LES CYCLISTES DE TRIPLETT

La première expérience portant sur les effets de la concurrence sur la performance a été documentée en 1898 par Norman Triplett (dont nous avons brièvement abordé l’influence dans le chapitre 1). Triplett a noté que les coureurs avaient des performances variables (mesurées dans le temps) lorsqu’ils couraient seuls, avec un stimulateur ou en compétition avec un autre coureur. En consultant les dossiers du Racing Board de la League of American Wheelmen, il a constaté que les cyclistes étaient plus rapides lorsqu’ils couraient contre ou avec un autre cycliste que lorsqu’ils couraient seuls

contre la montre. Ainsi, pour la première fois, la compétition en face-à-face contre d'autres concurrents s'est avérée provoquer potentiellement une amélioration des performances.

PUZZLES DE DEUTSCH

Dans l'étude classique de Morton Deutsch (1949), les étudiants ont dû résoudre des casse-tête pendant cinq semaines, en utilisant à la fois des instructions compétitives et coopératives. On a dit aux élèves en condition de compétition qu'une récompense (une note dans la classe) serait donnée à la personne du groupe qui aura résolu le plus grand nombre d'énigmes. Les élèves en situation coopérative ont été informés qu'ils seraient évalués en fonction du classement de leur groupe par rapport à quatre autres groupes et recevraient une récompense en équipe. Les résultats ont révélé que les élèves du groupe compétitif étaient égocentriques, dirigeaient leurs efforts pour battre les autres, avaient une communication fermée et manifestaient des conflits de groupe et de la méfiance. Cependant, les élèves du groupe coopératif communiquaient ouvertement, partageaient des informations, nouaient des amitiés et résolvaient en fait plus d'énigmes que leurs homologues compétitifs. Cette découverte a été reproduite à plusieurs reprises au fil des ans.

L'une des implications de l'étude de Deutsch est que les équipes travaillent mieux ensemble lorsqu'elles ont un objectif commun et que l'atteinte de cet objectif produit des récompenses similaires pour tous les participants. Par exemple, si un membre d'une équipe de basket-ball est plus intéressé par le titre et que les autres membres sont davantage intéressés par le gain de leur championnat, un conflit d'intérêts contre-productif peut

potentiellement exister. Par conséquent, les entraîneurs doivent s'assurer que tous les joueurs comprennent leurs rôles et s'efforcent d'atteindre des objectifs communs. Les entraîneurs peuvent accomplir cela en mettant l'accent sur le rôle et la contribution uniques de chaque membre de l'équipe. Pour Deutsch, les effets négatifs potentiels de la concurrence étaient si destructeurs qu'en 1982, il a appelé à une réduction planifiée des situations de concurrence dans la société, car celles-ci conduisaient souvent à des conflits. En fait, Deutsch (2000) a noté que les individus en compétition sont susceptibles de développer une vision négative du concurrent, d'avoir une anxiété accrue, d'afficher une mauvaise utilisation des ressources, de faire preuve d'une productivité moindre, d'agir de manière hostile ou agressive envers l'adversaire et qu'ils présentent une perturbation de la communication efficace. Il a conclu à l'issue de décennies de recherche que les conflits concurrentiels peuvent être résolus par la communication, la coordination, le partage des objectifs et le contrôle de la menace.

CONCURRENCE ET AGRESSIVITÉ

Il n'est pas nouveau de constater qu'avoir pour objectif principal de gagner et de battre un adversaire peut produire de l'hostilité et de l'agressivité entre les équipes. Des bagarres ont souvent éclaté dans les sports professionnels et universitaires qui encouragent les contacts et les collisions entre les joueurs, comme le football américain, le hockey et le basket-ball. Ce n'est pas la concurrence en soi qui produit le comportement agressif et l'hostilité. Ces sentiments et ce comportement découlent plutôt du fait que tout soit fait pour gagner, même si cela signifie de ne pas être fair-play ou provoquer la blessure d'un adversaire. Dans son

livre *They Call Me Assassin*, l'ancien footballeur américain professionnel Jack Tatum (1980) décrit des tentatives préméditées et délibérées de blesser des joueurs adverses pour les empêcher de continuer à jouer. Ces dernières années, quelques entraîneurs de la *National Football League* (NFL) auraient offert une prime à tout joueur défensif qui pourrait faire sortir le quarterback adverse du match. Plus précisément, en 2012, les entraîneurs et les joueurs des *New Orleans Saints* ont été suspendus pour avoir offert et reçu des récompenses pour avoir sorti des joueurs des matches. Ces sentiments d'hostilité et d'agressivité peuvent se propager chez les parents des jeunes pratiquants. Cela peut aboutir à des incidents désastreux comme lorsqu'un parent a battu à mort un autre parent suite à une dispute lors d'un match de jeunes hockeyeurs.

Les deux exemples suivants illustrent comment l'accent mis sur la victoire et sur sa propre gloire peut être un catalyseur qui produit des comportements négatifs en compétition. Premièrement, deux coéquipiers en compétition pour gagner une place de titulaire peuvent développer de l'hostilité et tenter de saper le jeu de l'autre. Deuxièmement, comme le suggère l'implication de la patineuse artistique Tonya Harding dans l'attaque de Nancy Kerrigan en 1994 aux championnats américains de patinage artistique à Detroit, être en compétition pour la même place peut conduire un compétiteur à en blesser délibérément un autre. Aussi bizarre que cela puisse paraître, une mère prévoyait d'assassiner une jeune fille en compétition pour devenir pom-pom girl au lycée afin que sa propre fille puisse faire partie de l'équipe.

Mais il est certain que seul un très petit pourcentage des compétitions sportives entraîne le type de comportement agressif que nous venons de décrire. En fait, la compétition sportive peut également aider les athlètes à apprendre à travailler ensemble pour viser

des objectifs communs et réduire les effets d'emphase et la pression sur la victoire. Cela peut créer un environnement social positif et améliorer les performances (Sherif et Sherif, 1969). Par exemple, les coéquipiers peuvent coopérer et essayer de s'entraider pour devenir le meilleur joueur possible, car cela aidera l'équipe dans son ensemble à long terme. Pour aider leurs équipes, les quarterbacks expérimentés de la NFL servent généralement de tuteurs pour leurs jeunes coéquipiers quarterbacks, même si ces derniers peuvent éventuellement prendre leur poste. Cependant, deux rivaux pourraient se concentrer uniquement sur le fait de se battre, et ne pas se soucier de la façon dont ils jouent tant qu'ils gagnent. Ou ils peuvent se considérer comme des alliés dans le sens où chacun joue mieux en raison du niveau de performance élevé de l'autre. La bonne performance de l'un pousse l'autre vers le haut. Ainsi, la façon dont les athlètes considèrent la concurrence détermine si son effet est positif ou négatif. Quelques exemples de coopération sont détaillés ci-dessus dans le paragraphe « La coopération : toujours vivante et en bonne santé ».

LA COOPÉRATION : TOUJOURS VIVANTE ET EN BONNE SANTÉ

Étant donné toute l'attention portée sur la compétition, voir des exemples de coopération spontanée et de fair-play constitue une véritable bouffée d'air frais. Lors des Jeux olympiques d'été de 2016, la

Néo-Zélandaise Nikki Hamblin et l'Américaine Abbey D'Agostino courent dans une manche préliminaire du 5000 mètres lorsqu'elles chutent. D'Agostino, qui se lève rapidement, aide Hamblin à se relever et les deux poursuivent leur épreuve. Cependant, D'Agostino a du mal à reprendre la course et retombe peu après sur la piste. Cette fois, c'est Hamblin, restée en arrière pour l'encourager, qui lui rend la pareille et vient en aide de son adversaire. Lorsqu'il est devenu évident pour D'Agostino qu'elle est blessée (elle apprendra plus tard qu'elle souffre d'une déchirure du ligament croisé antérieur), elle encourage Hamblin à continuer sans elle. Hamblin a terminé seizième et D'Agostino a franchi la ligne en boitant près de trente secondes plus tard. Hamblin a déclaré : *« Je suis restée trop longtemps au sol pour me relever et rejoindre le peloton. Il s'agissait donc de finir la course et de bien finir la course. Je suis tellement reconnaissante à Abbey de m'avoir aidée, et je pense que beaucoup de gens auraient fait pareil. Une fois que vous êtes sur la piste, il y a une compréhension mutuelle de ce qu'il faut pour y arriver. »*

EFFET DE LA CONCURRENCE ET DE LA COOPÉRATION SUR LA PERFORMANCE

Nous pouvons voir les effets négatifs potentiels de la concurrence lorsque nous examinons la relation entre la

concurrence et la performance. Johnson et Johnson (1985) ont analysé en profondeur cent-vingt-deux études menées entre 1924 et 1981 pour déterminer les effets des attitudes concurrentielles et coopératives sur la performance. Dans soixantecinq d'entre elles, la coopération s'est avérée produire des réalisations et des performances supérieures à celles de la concurrence, quand seules huit études ont montré le contraire. En outre, dans cent-huit études, la coopération a favorisé des résultats plus élevés que le travail indépendant ou individualiste, alors que l'inverse s'est produit dans seulement six études. La supériorité de la coopération s'illustre dans une variété de tâches impliquant la mémoire et la qualité, la précision et la rapidité des performances. Johnson et Johnson ont conclu de leur examen qu'il n'y a aucun type de tâche où les efforts de coopération sont moins efficaces que les efforts compétitifs ou individualistes. Au contraire, pour la plupart des tâches, les efforts de coopération sont plus efficaces pour promouvoir la réussite.

Cependant, la nature des tâches expérimentales dans nombre de ces études exigeait une stratégie de coopération plutôt qu'une stratégie concurrentielle. Autrement dit, si les participants avaient choisi de se mettre en situation de concurrence, leurs performances auraient été moins bonnes que s'ils avaient coopéré. Une étude de Stuntz et Garwood (2012) donne un bon exemple des effets que peuvent avoir des objectifs compétitifs ou coopératifs sur la performance où la compétition ne produirait pas nécessairement de moins bonnes performances par rapport aux instructions coopératives ou individualistes. Plus précisément, les participants ont reçu trois types d'instructions : coopérative, où l'objectif était que chaque groupe de deux marque le plus de points ; compétitif, où l'objectif était que chaque personne marque plus de points que son partenaire ; ou individualiste, où l'objectif était que

chaque personne améliore ses performances au cours de la série d'essais. Les résultats ont révélé que les instructions coopératives produisaient de loin les meilleures performances. Ceci est intéressant car certains entraîneurs et athlètes pensent que la voie vers une performance optimale consiste à se concentrer sur le fait de battre l'adversaire. Cependant, la recherche démontre systématiquement que le fait de travailler avec un état d'esprit coopératif améliore le niveau de performance, au-delà du simple fait de se concentrer sur la concurrence et l'amélioration individuelle (Roseth, Johnson et Johnson, 2008).

Bien que les efforts de coopération semblent produire de meilleures performances que les efforts de compétition lorsqu'un athlète doit travailler avec une autre personne pour atteindre un objectif particulier, les individus peuvent mieux performer lorsqu'ils sont en concurrence que s'ils effectuaient la tâche seul. Par exemple, Cooke, Kvussanu, Mc Intyre et Ring (2011) ont demandé aux participants d'effectuer une tâche de dynamomètre manuel (endurance musculaire) seuls (avec des instructions pour faire de leur mieux) ou contre six autres concurrents. Les résultats ont révélé que les participants ont obtenu de meilleurs résultats dans les conditions de compétition. Pour déterminer pourquoi la performance était meilleure dans des conditions de compétition, les chercheurs ont pris diverses mesures psychologiques et physiologiques. Les résultats ont indiqué que les participants en situation de compétition manifestaient plus d'effort, plus de plaisir, une activité musculaire accrue et une diminution de la variabilité de la fréquence cardiaque par rapport aux participants en situation non compétitive. Il semble que les participants ressentaient le besoin de faire plus d'efforts parce que leurs partenaires dépendaient d'eux et que leur anxiété accrue influençait positivement leur performance dans cette tâche.

Il est important de se rappeler que la concurrence elle-même ne produit pas de conséquence négative. C'est plutôt un accent excessif mis sur la victoire qui est contre-productif. En fait, Johnson et Johnson (2005) soulignent le rôle limité de la concurrence lorsque celle-ci est correctement restreinte. Dans ce sens, une situation de compétition contenue présente les caractéristiques suivantes : elle est volontaire, l'importance de gagner n'est pas élevée au point de provoquer un stress handicapant, chacun doit avoir une chance raisonnable de gagner, les règles sont claires et équitables, et des progrès relatifs peuvent être observés.

Certes, les orientations compétitives mènent souvent à des niveaux de réussite élevés, dans les sports individuels comme dans les sports d'équipe. De nombreuses situations dans le monde du sport et de l'activité physique exigent un mélange de stratégies et d'orientations coopératives et compétitives. Le vrai défi est de trouver la bonne combinaison en fonction de la situation spécifique. Par exemple, de nombreux athlètes ont noté que concourir contre un très bon adversaire les a aidés à élever le niveau de leur propre performance, ce qui pourrait être considéré comme une forme de coopération. Ainsi, lorsque Lebron James a joué contre Stephen Curry lors de la finale de la NBA, ou lorsque les patineuses artistiques russes aux Jeux olympiques d'hiver de 2018 ont remporté l'or (Alina Zgiotiova) et l'argent (Evgenia Medvedeva) avec le plus petit écart de point jamais enregistré, tous ont apprécié cette compétition parce qu'ils croient que cela augmente l'intensité et le niveau de leur propre performance. En substance, pour ces superstars, la compétition a servi de motivation positive et permis d'améliorer et d'affiner continuellement leurs compétences.

Nous savons que le travail d'équipe coopératif profite à la performance sportive, mais aussi que le sport peut conduire à un travail d'équipe coopératif. Par exemple, Fraser-Tomas et Cote (2006) ont déclaré que *« les programmes de sport pour les jeunes ont longtemps été considérés comme importants pour le développement psychosocial des jeunes, offrant des opportunités d'acquérir des compétences essentielles telles que la coopération, la discipline, le leadership et la maîtrise de soi ».* Cette idée est soutenue par Findlay et Coplan (2008), qui ont constaté que les enfants impliqués dans le sport étaient plus susceptibles de participer à un comportement coopératif que ceux qui ne faisaient pas de sport.

Botterill (2005) a mis en évidence la notion selon laquelle la concurrence et la coopération doivent être considérées comme complémentaires. Prenons le cas où les enfants se rencontrent simplement sur le terrain de jeu ou dans la cour d'école, choisissent leur camp et jouent. Si le respect et l'appréciation de ses concurrents diminuent, il ne faut pas longtemps avant que le jeu s'arrête et que les joueurs s'en aillent. Malheureusement, la dynamique de la complémentarité entre concurrence et coopération n'est pas souvent enseignée. Plutôt que de polariser les oppositions, la compétition et la coopération impliquent des compétences et des valeurs complémentaires, et les deux perspectives doivent être nourries pour offrir une vision saine du sport ainsi que de la vie.

La fusion des efforts compétitifs et coopératifs peut être vue dans les principes de *Definite Dozen* développés par le regretté Pat Summitt, qui a entraîné l'équipe de basket-ball féminine de l'Université du Tennessee de 1974 à 2012, et qui est sans doute l'entraîneur de basket-ball féminin le plus titré :

- **Respectez-vous et respectez les autres** : il n’y a pas de respect de soi sans respect des autres ;
- **Prenez vos responsabilités** : il n’y a pas de raccourci vers le succès ;
- **Développez et faites preuve de loyauté** : la loyauté n’est pas unilatérale, vous devez en faire preuve pour en recevoir ;
- **Apprenez à être un excellent communicant** : cela signifie savoir bien écouter et s’exprimer ;
- **Disciplinez-vous pour que personne d’autre n’ait à le faire** : la discipline de groupe et l’autodiscipline produisent des efforts unifiés ;
- **Travaillez de façon acharnée et passionnée** : faites d’abord les choses qui ne sont pas amusantes ;
- **Ne travaillez pas seulement dur, travaillez intelligemment** : maximisez vos forces et minimisez vos faiblesses et celles de votre entourage ;
- **Faites passer l’équipe avant vous** : le travail d’équipe permet aux gens ordinaires de réaliser des choses peu communes ;
- **Faites de la victoire une attitude** : l’attitude est un choix ;
- **Soyez un compétiteur** : être compétitif, c’est être le meilleur que vous puissiez être ;
- **Le changement est indispensable** : le changement équivaut à l’autoamélioration ;

- **Gérez le succès comme vous gérez l’échec** : vous ne pouvez pas contrôler ce qui se passe, mais vous pouvez contrôler la façon dont vous y réagissez.

Dans une étude classique, Kelley et Stahelski (1970) ont utilisé le dilemme du prisonnier pour étudier dans quelle mesure les réponses compétitives efficaces étaient comparées aux réponses coopératives (le dilemme du prisonnier est un jeu qui démontre pourquoi deux personnes complètement rationnelles peuvent choisir de ne pas coopérer, même si c’est dans leur intérêt de le faire). Dans cette étude, des joueurs compétitifs étaient en binôme avec des joueurs coopératifs. Au cours d’une série de jeux, les joueurs compétitifs ont amené leurs partenaires à entrer en compétition. En résumé, les profils coopératifs ont commencé par coopérer mais ont été contraints à des réponses compétitives par leurs adversaires. Les profils coopératifs savaient qu’ils étaient obligés de changer de style de jeu et d’opter pour une logique de compétition, alors que les compétiteurs ne percevaient que l’opposition liée au jeu et étaient inconscients des opportunités de coopération offertes.

Prenons un exemple concret pour illustrer ce principe. Imaginez que vous disputez un match de basket-ball et que vous êtes simplement intéressé par le fait de faire de l’exercice et de vous amuser (c’est-à-dire que vous avez un profil coopératif). Alors que vous vous dirigez vers le panier, un autre joueur vous pousse par-derrière et vous fait tomber (c’est-à-dire qu’il est un compétiteur). Vous êtes vraiment en colère et allez vous expliquer avec le joueur, mais tout ce qu’il vous répond, c’est : *« C’est comme ça que nous jouons ici. Si ça ne vous plaît pas, partez. »* Vous devez maintenant décider de partir ou de rester. Si vous restez, vous devrez probablement adopter le style compétitif des personnes qui jouent. Si vous partez, vous n’effectuerez pas

l’activité physique que vous espériez. Dans les deux cas, le compétiteur a dicté au profil coopératif le type d’action et de comportement.

RÉDUIRE LA COMPÉTITION GRÂCE À LA COOPÉRATION

Sherif et Sherif (1969) ont mené trois expériences sur le terrain avec des garçons de onze et douze ans dans deux camps d’entraînement séparés. Premièrement, deux groupes ont été formés, et chacun a eu l’occasion de développer une identité de groupe forte. Les sports et les jeux étaient une grande partie des activités des groupes, et le travail d’équipe et l’identité du groupe ont été mis en avant. Dans la phase suivante de l’étude, Sherif et Sherif ont délibérément induit des conflits intergroupes, en grande partie par le biais de compétitions sportives mettant l’accent sur un gagnant et un perdant. De plus, à l’occasion d’une fête, ils ont disposé une collation sur une table, et un groupe a été invité en premier. Le premier groupe a mangé presque toute la nourriture et en a laissé peu pour le deuxième groupe, qui éprouvait naturellement du ressentiment.
La troisième phase consistait en une tentative de réduire ou d’éliminer l’hostilité que l’expérience avait aidé à susciter, mais les garçons maintenaient leur aversion et leur

mauvaise volonté les uns envers les autres. Enfin, les chercheurs ont inventé des situations, telles que la nécessité de réparer une fuite dans la conduite d'eau du camp et de réparer un camion de ravitaillement endommagé, en forçant les deux groupes à coopérer pour ce que les expérimentateurs ont appelé des « objectifs supérieurs ». Ces situations ont été conçues de manière à ce qu'aucun des deux groupes ne puisse atteindre un résultat hautement souhaité sans l'aide de l'autre groupe. Ces efforts de coopération ont abouti à la fois à une réduction de l'hostilité et des conflits entre les groupes et au développement d'amitiés et de la communication entre eux. Ainsi, les études soulignent les rôles critiques que le contexte social et l'accent mis sur la concurrence jouent pour déterminer si la concurrence est bénéfique et productive. Par nature, la concurrence n'est ni bonne ni mauvaise.

DÉTERMINER SI LA CONCURRENCE EST BONNE OU MAUVAISE

Aujourd'hui, l'éthique de la compétition est perçue comme un moteur du sport. On entend souvent : *« La compétition fait ressortir ce qu'il y a de mieux en nous »*, *« Sans concurrence, même une productivité minimale disparaîtrait »* et *« Faire de la compétition, c'est viser des objectifs et atteindre le succès ».* De nombreux Américains assimilent le succès à la victoire, retirant de

la satisfaction à battre quelqu'un. Ils souscrivent à une devise attribuée à l'ancien entraîneur des Green Bay Packers, Vince Lombardi : gagner n'est pas le plus important, c'est l'essentiel. Ainsi, qu'ils appellent cela « envie de compétition », « esprit de compétition » ou « éthique de la compétition », beaucoup de gens considèrent ce type de pensée comme synonyme du mode de vie américain. Par exemple, la coureuse de demi-fond Mary Decker Slaney, une fois détentrice de nombreux records du monde, a décrit son appétence pour la compétition :

> **« Depuis que j'ai commencé à courir, j'ai toujours gagné… Pour moi, il n'y avait qu'une place possible. Je n'étais pas comme certains enfants qui terminaient deuxième et disaient avoir passé un bon moment. Bon moment, mon Dieu. Je veux gagner. Je ferai tout pour gagner. »**

De même, un entraîneur de basket-ball à succès a déclaré, au sujet de la compétition et de la victoire :

> **« Au fil des années, j'ai développé ma propre philosophie du basket-ball. Gagner, c'est tout ce qui compte. Peu m'importe le nombre de matches gagnés. C'est le nombre de championnats que vous remportez qui compte. »**

Enfin, l'ancien entraîneur de gymnastique olympique Bela Karolyi a son propre point de vue sur la victoire et

le plaisir :

> **« Parfois, la préparation est si difficile… Les pleurs et les cris… Nous ne faisons pas de la gym pour nous amuser. Le plaisir vient à la fin, avec la victoire et les médailles. »**

PEUT-ON TRANSFÉRER DANS LA VIE QUOTIDIENNE LES COMPÉTENCES ACQUISES DANS LE SPORT DE COMPÉTITION ?

Une question persistante a été posée au fil des années : dans quelle mesure la participation au sport de compétition aide-t-elle les individus à se préparer à la vie ? Voici un résumé des résultats des recherches portant sur divers aspects de cette question (Coakley, 1997) :

- **Participation sportive et réussite scolaire :** des études ont montré en général que les athlètes universitaires ont des moyennes plus élevées et des aspirations scolaires plus élevées que ceux qui ne font pas partie d'équipes universitaires. Cette relation positive est plus susceptible de se produire lorsque l'athlète est jeune et que la participation au sport modifie d'une manière ou d'une autre les relations importantes qu'il entretient. Plus précisément, lorsque la

participation amène les parents, amis, entraîneurs, conseillers ou enseignants à prendre les jeunes plus au sérieux en tant qu'êtres humains et en tant qu'étudiants et à leur donner plus de soutien et d'encouragement académiques, la participation sera associée à des résultats scolaires positifs. Cependant, lorsque la participation se produit en dehors du sport parrainé par l'école, les relations ne semblent pas changer de manière pertinente sur le plan académique. Cela est également vrai lorsque les athlètes participent à des sports mineurs ou sont de lointains remplaçants dans les sports majeurs, sont Afro-Américains ou fréquentent des écoles où les universitaires sont fortement mis en avant et récompensés au-delà des performances sportives.

- **Participation sportive et mobilité sociale ou professionnelle :** des recherches ont montré que les anciens athlètes, en tant que groupe, n'ont ni plus, ni moins, de réussite professionnelle que d'autres personnes issues de milieux comparables. De plus, les anciens athlètes ne semblent pas bénéficier d'un avantage de mobilité systématique par rapport à leurs pairs occupant des emplois similaires. Autrement dit, les anciens athlètes ont un large éventail de succès et d'échecs dans leur carrière. Les différences individuelles de motivation ou de personnalité semblent être de meilleurs indicateurs des prévisions de réussite professionnelle que l'expérience sportive elle-même.
- **Participation sportive et comportement déviant :** la question de

savoir si la participation à un sport en compétition peut « éloigner les jeunes de la rue » et éviter les ennuis a été vivement débattue ces dernières années. Les analyses de corrélation n'ont pas montré de taux de déviance plus élevés chez les athlètes que chez les non-athlètes, et cette constatation a été reproduite quels que soient les sports, les sociétés, les sexes et le statut socio-économique (Hanrahan et Gallois, 1993). Cependant, la recherche n'a pas non plus systématiquement indiqué que la participation au sport de compétition réduit la prévalence des comportements déviants. La nature de l'expérience sportive spécifique, les différences entre les individus et l'environnement de compétition interagissent tous pour déterminer l'effet de la participation sportive sur la déviance.

Participation sportive et estime de soi : une étude de Wagnsson, Linndwall et Gustafsson (2014) a trouvé une relation entre l'estime de soi en matière de participation sportive et la compétence sportive perçue. Plus précisément, les adolescents participant à un sport organisé ont démontré une plus grande estime de soi au fil du temps. Cette relation était véhiculée par la perception de la compétence sportive. Autrement dit, les adolescents qui pratiquent un sport ne démontrent une meilleure estime de soi que lorsqu'ils affichent également des niveaux élevés de compétence sportive. Ainsi, fournir un retour pédagogique et donner du temps de pratique pour améliorer les compétences sportives conduit généralement à une meilleure estime de soi. De plus, Coakley

(1997) a fait valoir que la participation sportive aura un effet positif sur la réduction du comportement déviant des athlètes s'ils pratiquent un sport, dans le cas où l'accent est mis tout particulièrement sur la philosophie de la non-violence, le respect de soi et des autres, la forme physique et le contrôle de soi, la confiance en ses capacités physiques et le sens des responsabilités. En synthèse, il ne suffit pas simplement de faire faire du sport aux enfants qui sont dans la rue pour réduire la délinquance. Si nous mettons l'accent sur l'hostilité envers les autres – en faisant de l'agression une stratégie et le corps un outil, en dominant les autres et en cherchant à gagner quoi qu'il en coûte – alors nous ne pouvons pas nous attendre à ce que les taux de délinquance diminuent.

Cette insistance excessive sur la victoire se constate dans la procédure de notation des matches de la NFL. Plus précisément, bien qu'un match de saison régulière puisse se terminer par une égalité (après un quart-temps de prolongation), le Super Bowl se joue jusqu'à ce qu'une équipe gagne. L'hypothèse est que personne ne serait satisfait d'un Super Bowl qui se terminerait par une égalité. Nous voulons qu'il y ait un gagnant. De même, le record de victoires et de défaites d'un entraîneur est souvent le critère primordial de sa réussite. Bien que les présidents d'université puissent affirmer que l'éducation est plus importante que l'athlétisme, un entraîneur qui permet à tous ses joueurs d'acquérir un diplôme, mais qui n'atteint pas un record de victoires, est rarement retenu, encore moins

récompensé. Certains parents font même redoubler leurs enfants à l'école afin qu'avec une année supplémentaire, ils puissent être plus grands et plus forts et donc susceptibles de mieux réussir en athlétisme.

L'envie de gagner conduit parfois à la tricherie. Un gagnant du *All-American Soap Box Derby* a été disqualifié pour tricherie et a perdu sa bourse de 7500 $ lorsque les responsables ont découvert qu'un électroaimant donnait à sa voiture un avantage irrégulier au départ. En 2015, l'équipe *Jackie Robinson West Little League* a été destituée de son titre national et international de baseball de la *Little League* en 2014 après qu'une enquête ait révélé que l'équipe avait utilisé des joueurs extérieurs à sa zone géographique pour construire une super-équipe. L'abus de stéroïdes pour améliorer les performances est également une forme de triche. Bien que de nombreux athlètes olympiques aient probablement trouvé des moyens de contourner les tests de dépistage standards pratiqués sur les athlètes d'élite, de nombreux autres ont été disqualifiés. Quarante-sept athlètes et entraîneurs russes ont été interdits de compétition aux Jeux olympiques d'hiver de 2018 en raison d'allégations de programme de dopage dirigé par l'État. Enfin, dans son livre *No Contest : The Case Against Competition*, Kohn (1992) a effectivement développé un argumentaire contre certaines fausses idées liées à la concurrence : la concurrence construit le caractère (confiance en soi, estime de soi), la concurrence nous motive à faire de notre mieux, la compétition est la meilleure façon de passer un bon moment et la compétition fait partie de la nature humaine. En fait, Kohn soutient que la concurrence a un certain nombre de conséquences négatives, parmi lesquelles la création du stress, qui interfère avec des performances optimales, la concentration de l'attention sur le fait de battre les

autres plutôt que de bien performer, le fait de favoriser l'insécurité et ébranler l'estime de soi, mais aussi de favoriser l'hostilité, les préjugés et l'agression interpersonnels, et la création de l'envie, de l'humiliation et de la honte inutiles.

De nombreux professeurs d'éducation physique et sportive en primaire se plaignent que leurs élèves sont trop compétitifs. Certains pratiquants adultes ont du mal à travailler à leur propre rythme parce qu'ils veulent suivre le rythme de leurs amis mordus de fitness. Certains pratiquants se laissent prendre au jeu et essaient de faire toujours plus que les autres. De plus en plus d'experts qui notent l'importance excessive accordée à la victoire sont devenus des partisans du sport coopératif et de la collaboration. En fait, de nouveaux jeux ont été développés, mettant l'accent sur la coopération plutôt que sur la concurrence (Coakley, 1994). En 1981, le regretté grand joueur de tennis Arthur Ashe a dit, au sujet de l'état d'esprit coopératif :

> **« J'associe l'instinct du tueur à un état émotionnel accru, et je ne voudrais pas être reconnu comme quelqu'un qui l'a eu… J'aime l'harmonie dans tout. Pour moi, il devrait y avoir une harmonie entre la foule, les officiels sur le court et même les ramasseurs de balle. »**

Les effets négatifs potentiels de la compétition ne signifient cependant pas que la compétition (ou le sport de compétition) soit nécessairement mauvaise ou qu'il a

des conséquences négatives. Il y a aussi eu de nombreux cas où la concurrence produit des résultats positifs et sains. Par exemple, l'auteur James Michener (1976) a déclaré :

> **« Je suis toujours pour une saine concurrence. J'aime cela. Je la cherche. Je prospère sous son fouet. J'ai toujours vécu dans un monde extrêmement compétitif et cela ne m'a jamais intimidé. Je vis dans ce monde maintenant et je trouverais la vie assez terne sans le défi. »**

De plus, la manière dont nous traitons nos adversaires peut influencer notre vision de la concurrence. Plus précisément, si nous maintenons une attitude respectueuse et reconnaissante envers les adversaires, nous pouvons considérer ces situations comme des opportunités. Ainsi, dans les commentaires de Mariah Burton Nelson (1998) dans son livre *Embracing Victory* :

> **« Les adversaires vous offrent une chance d'apprendre qui vous êtes, de mieux vous comprendre vous-mêmes. Ils vous donnent une chance de saisir l'occasion. C'est ce que les athlètes apprennent : que les adversaires peuvent nous rendre plus rapides, plus sages, plus efficaces. Il faut savoir accueillir ces enseignements et remercier les adversaires pour cela. »**

Nelson poursuit en soulignant que cette vision des opposants ne se limite pas au terrain de jeu. Gandhi considérait par exemple les opposants politiques

comme des enseignants parce qu'ils le forçaient à faire de son mieux. Il a appris d'eux ses propres faiblesses et a grandi grâce aux efforts qu'il a déployés pour s'attaquer à ces domaines. En fait, dans le sport, la défaite est souvent plus instructive et permet d'en savoir plus sur vos performances que la victoire. Les compétiteurs veulent le meilleur de leurs adversaires afin qu'ils puissent être poussés à jouer de leur mieux.

Surtout pour les jeunes, la qualité du leadership des adultes chez les parents, les entraîneurs et les autres personnes devient cruciale pour déterminer si la compétition affecte les jeunes athlètes de manière positive ou négative. Quiconque a participé à des compétitions sportives sait que la compétition peut être amusante, excitante, stimulante et positive. Les entraîneurs et les enseignants devraient enseigner aux jeunes quand il est approprié de concourir et quand il est approprié de coopérer. En fait, dans la plupart des sports d'équipe, la compétition et la coopération se produisent simultanément. Par conséquent, une approche intégrée offre les meilleures opportunités de développement personnel et de satisfaction. Cette approche intégrée, qui comprend à la fois des éléments concurrentiels et coopératifs, a été mise en évidence dans une série de quatre études. Les études ont montré que la compétition intergroupes (qui impliquait à la fois de la coopération au sein des groupes et de la compétition entre les groupes) conduisait à des niveaux plus élevés de performance et de motivation intrinsèque (voir le chapitre 7 pour plus d'informations sur la motivation intrinsèque) (Tauer et Harackiewics, 2004). Enfin, pour en savoir plus sur la concurrence et la coopération, il a été suggéré qu'une technologie améliorée (sous la forme de jeux vidéo) fournirait une occasion unique d'étudier un large éventail d'individus dans un large éventail de situations (Murphy, 2009).

RENFORCER LA COOPÉRATION

Les résultats positifs produits par les efforts de coopération sont bien connus dans le monde de l'entreprise, de l'éducation et dans différents types d'organisation. Pourtant, la plupart des sports et des paramètres de jeu conservent une orientation compétitive, et la plupart des textes de psychologie du sport mettent l'accent sur les divers facteurs psychologiques qui améliorent les performances dans ces contextes de compétition. Certes, le sport de compétition offre des bénéfices avantageux, notamment le développement du tempérament, la discipline et le travail d'équipe. Cependant, avec autant de preuves, provenant de divers domaines et attestant des effets positifs de la coopération, il vaut la peine d'examiner comment les jeux coopératifs peuvent compléter le sport de compétition traditionnel et l'éducation physique et sportive.

CONCURRENCE : EST-CE DIFFÉRENT POUR LES GARÇONS ET LES FILLES ?

Avec la participation accrue des filles aux compétitions sportives (officielles ou non), les chercheurs se sont concentrés sur les expériences concernant les garçons et les filles dans le sport de compétition. Coakley (2014) a indiqué que les garçons et les filles

vivent souvent des expériences très différentes :

- Les garçons, à travers leurs jeux, sont plus fréquemment dans des situations de compétition que les filles.
- Les filles jouent plus souvent dans des groupes à prédominance masculine que les garçons dans des groupes à prédominance féminine.
- Lorsque les garçons sont avec des amis, ils jouent dans des plus grands groupes que les filles.
- Les jeux pour filles sont plus spontanés, imaginatifs et plus libres dans leur structure que les jeux pour garçons.
- Les garçons ont une meilleure estime de leurs propres habiletés physiques que les filles, même si les différences réelles entre les sexes sont faibles ou inexistantes.
- Les jeux pour garçons sont plus agressifs, impliquent de prendre plus de risques et récompensent les réalisations individuelles dans une plus grande mesure que les jeux pour filles.
- Les garçons jouent à des jeux plus complexes que ceux auxquels jouent les filles : ils ont plus de règles, un nombre de positions différentes plus important (rôles) et plus d’interdépendance (travail d’équipe).

STRUCTURE DES ÉLÉMENTS DES JEUX

Le psychologue du sport canadien Terry Orlick (1978) soutenait à l'origine que la conception d'un jeu influence largement la réponse comportementale prédominante, qu'elle soit compétitive, individualiste, coopérative ou une combinaison de celles-ci. La compétition et la coopération sont des relations complémentaires qui donnent aux gens la possibilité de réaliser leur potentiel unique dans le sport et l'activité physique. La compétition et la coopération ont différentes interactions potentielles – allant du purement coopératif au purement compétitif – qu'un entraîneur ou un animateur doit comprendre afin de structurer un bon mélange d'activités physiques et de jeux. La plupart des activités peuvent être classées dans les catégories dont nous discuterons ensuite, telles qu'Orlick les définit.

- **Moyens compétitifs et fins compétitives** : le but est de battre quelqu'un d'autre ou tout le monde du début à la fin. Vous pouvez vous attendre à cet objectif dans une course de cent mètres par exemple.
- **Moyens coopératifs et fins compétitives** : les participants coopèrent dans leur groupe mais concourent en dehors de leur groupe, comme vous pouvez le trouver au football, au basket-ball, au football américain et au hockey lorsque les membres de l'équipe travaillent ensemble et essaient de coordonner leurs mouvements pour vaincre un adversaire. Cependant, tous les membres de l'équipe ne sont pas forcément assurés de coopérer (moyens coopératifs indépendants) au sein des équipes. Un basketteur peut par exemple monopoliser le ballon et ne pas faire de passe à ses coéquipiers. Pour garantir la coopération chez les jeunes athlètes, une règle peut être introduite, comme exiger que chaque membre de l'équipe reçoive une passe avant qu'un tir au panier ne puisse être réalisé.

- **Moyens individuels et fins individuelles** : un ou plusieurs joueurs poursuivent un objectif individuel sans interaction coopérative ou compétitive. C'est le cas des sports comme le ski de fond, la musculation et la natation.
- **Moyens coopératifs et fins individuelles** : les individus coopèrent et s'entraident pour atteindre leurs propres objectifs. Par exemple, deux athlètes peuvent se regarder et se faire un retour ou se donner des conseils afin que tous les deux puissent améliorer leurs compétences.
- **Moyens coopératifs et fins coopératives** : les joueurs coopèrent entre eux du début à la fin. Tout le monde travaille vers un but commun et partage les moyens aussi bien que les fins. Une adaptation de la pratique du volley-ball en est un bon exemple. L'objectif est d'empêcher le ballon de toucher le sol le plus longtemps possible. Chaque équipe a le droit à trois touches avant de faire passer le ballon au-dessus du filet, mais le but n'est pas de faire rater l'adversaire, sinon de frapper le ballon de manière à ce que le jeu puisse continuer.

PHILOSOPHIE DES JEUX COOPÉRATIFS

On a soutenu que nos sports et nos jeux de compétition sont devenus rigides, subjectifs, hautement organisés et excessivement centrés sur les objectifs. Il y a souvent une pression permanente de l'évaluation et une détresse psychologique liée à la désapprobation. De nombreux sports de compétition pour les jeunes athlètes sont conçus selon des principes d'élimination. Dans de nombreux sports, il n'y a qu'un seul gagnant et tous les autres participants sont perdants. Cet échec perçu est l'une des raisons du pourcentage élevé d'abandons des sports de compétition chez les jeunes

(voir chapitre 23). Pire encore, de nombreux jeunes athlètes apprennent à se réjouir des échecs des autres, ce qui augmente leurs propres chances de victoire. Les enfants sont conditionnés par l'importance de gagner, de sorte qu'il est plus difficile de jouer simplement pour le plaisir, et c'est la première raison pour laquelle la plupart des enfants font du sport en premier lieu. Ils n'apprennent pas à s'entraider, à être sensibles aux sentiments des autres ou à concourir de manière amicale et amusante.

La beauté des jeux coopératifs réside en partie dans leur polyvalence et leur adaptabilité. La plupart des jeux coopératifs nécessitent peu voire pas d'équipement ou d'argent. Tout le monde peut jouer, et les règles du jeu peuvent être modifiées pour s'adapter aux contraintes spécifiques de l'environnement. De plus, grâce à la coopération, les enfants apprennent à partager, à faire preuve d'empathie et à travailler pour mieux s'entendre. Les joueurs doivent s'entraider en travaillant ensemble comme une équipe, ne laissant personne hors de l'action et en attendant simplement son tour de jouer. Les joueurs ont la liberté d'apprendre de leurs erreurs plutôt que d'essayer de les cacher (ces attributs sont similaires à ceux du sport non organisé, mentionnés plus haut dans ce chapitre). Cela ne veut pas dire que les jeux coopératifs sont intrinsèquement meilleurs que les jeux en compétition. Au contraire, parce que la structure, les objectifs et les résultats diffèrent entre les deux types de jeux, les participants devraient avoir la possibilité de choisir entre des jeux coopératifs et compétitifs, ou de jouer sous les deux formes.

AVANTAGES DU MÉLANGE DE COOPÉRATION ET DE COMPÉTITION

Les professionnels de l’éducation physique jouent un rôle crucial dans le développement des attitudes acquises par les jeunes athlètes et les sportifs. Les entraîneurs peuvent par exemple véhiculer une attitude visant la victoire à tout prix, favorisant un comportement trop agressif, ou ils peuvent mettre l’accent et récompenser le fair-play et le développement des compétences. Un entraîneur de basket-ball au collège qui voulait mettre l’accent sur le fair-play plutôt que sur la victoire a récompensé les bons comportements sportifs, en attribuant le plus gros trophée lors du dîner de remise des prix de fin d’année au joueur ayant affiché le meilleur comportement sportif. Le prix du bon comportement sportif est devenu le prix le plus convoité, et les joueurs ont travaillé dur pendant la saison pour le gagner.

La coopération améliore le plaisir éprouvé lors de l’activité, la communication et le partage d’informations. Il produit souvent des performances supérieures à celles de la compétition. Par conséquent, se concentrer sur la coopération et encourager une saine compétition dans le sport et l’activité physique semble avoir des conséquences positives possibles.

Une façon d’améliorer à la fois la concurrence et la coopération consiste à recourir à des activités de team building (abordées en détail au chapitre 9). Une activité en particulier consiste à demander simplement à chaque membre de l’équipe : *« Qu’attendez-vous de l’équipe pour passer une excellente année ? »* et *« Que pouvez-vous apporter à l’équipe ? »*. Cet exercice démontre rapidement la vulnérabilité (et le besoin les uns des autres) et identifie le rôle important que possède chaque membre au sein de l’équipe. Ces types d’activités aident les athlètes à développer des habiletés coopératives et compétitives et démontrent à quel point la compétition et la coopération sont interdépendantes et complémentaires. En substance,

nous avons besoin de nous-mêmes et des autres pour viser l’excellence et rivaliser au plus haut niveau.

LE SPORT NON ORGANISÉ : UNE OPPORTUNITÉ POUR UNE COOPÉRATION ET UNE CROISSANCE ACCRUES

La plupart des sports d’aujourd’hui pour les jeunes sont structurés et organisés : il y a des entraîneurs, des officiels, des équipes définies, des horaires, des règles strictes et l’implication des parents. Mais les jeunes pratiquent également des sports ou des jeux d’un autre type, qualifiés de « non organisés », « non structurés » ou « informels ». Des études (y compris des interviewes de jeunes athlètes) ont révélé d’énormes différences dans la philosophie et la mise en œuvre de ces deux approches de la compétition sportive. Plus précisément, lorsque les jeunes se réunissent et jouent sans cadre, ils s’intéressent principalement à quatre choses (Coakley, 1997) :

1. L’action, conduisant notamment au fait de marquer des points. L’action est améliorée de nombreuses manières, notamment en limitant le nombre de joueurs, en éliminant les lancer-francs au basket-ball et en éliminant les mi-temps ou les temps morts.

2. L’implication personnelle dans l’action. Les jeunes maximisent généralement leur implication grâce à des modifications intelligentes des règles et des systèmes de handicap qui empêchent les joueurs très techniques de dominer l’action. Par exemple l’absence de retraits au baseball (le batteur reste jusqu’à ce qu’il frappe une bonne balle), donner à tout le monde une chance d’être receveur et d’attraper la balle au football américain, avoir le droit de « recommencer » une action ou de modifier les règles d’obstruction pour compenser les erreurs, et limiter les frappes à une zone limitée.
3. Les équipes d’un niveau très proche. Chaque équipe doit avoir de bonnes chances de gagner. En règle générale, les équipes sont choisies par des capitaines qui choisissent tour à tour chaque joueur. Mais des accords sont également conclus. Par exemple, si un joueur est particulièrement bon, l’autre capitaine peut choisir deux ou trois joueurs d’un coup pour contrebalancer le choix de cet athlète particulièrement talentueux.
4. L’opportunité de réaffirmer des amitiés pendant le match. Les joueurs ont le temps de parler de manière informelle avec des amis et de « s’amuser » pendant de petites pauses dans l’action.

En résumé, ces jeux informels et non organisés sont généralement centrés sur l’action, alors que le sport organisé est centré sur les règles. L’expérience du sport non organisé tourne autour de l’action entretenue

par la prise de décision et la gestion des relations entre les joueurs. L'expérience du sport organisé est centrée sur l'apprentissage et le respect des règles ainsi que sur l'obéissance aux adultes qui élaborent et appliquent les règles. Cependant, de nombreux parents sont préoccupés par la sécurité de leurs enfants et hésitent à les laisser jouer dans un environnement non surveillé. Par conséquent, une autre façon de bénéficier des résultats positifs du sport non organisé est, pour les entraîneurs et les parents, de centrer le sport organisé davantage sur l'enfant, en se concentrant sur le développement des habiletés, le plaisir et la croissance personnelle.

Un autre exemple de la façon dont la compétition et la coopération peuvent travailler ensemble a été fourni par Veach et May (2005), qui ont promu la compétition coopérative, où les athlètes s'entraînent et partagent leurs idées avec leurs coéquipiers et concurrents pour faciliter la maîtrise et le travail d'équipe au plus haut niveau. Plus précisément, deux équipes de voile (même classe de bateau) ont passé deux ans à s'entraîner, à s'affronter, à partager des idées, des techniques, et à s'encourager. Lors de la sélection pour les Jeux olympiques, une seule équipe pouvait gagner et ils savaient que le vainqueur serait un prétendant à une médaille olympique. Ils ont terminé aux première et deuxième places aux qualifications olympiques et le vainqueur a remporté une médaille aux Jeux olympiques. Les membres de l'équipe ayant obtenu la deuxième place étaient déçus mais avaient acquis une

nouvelle confiance en leur capacité à concourir à un niveau de classe mondiale. En fait, l'un des athlètes de la deuxième place a remporté une place lors des qualifications olympiques suivantes.

Cependant, la coopération ne doit pas remplacer la concurrence. Nous prônons un mélange de compétition et de coopération dans le sport et l'activité physique. L'accent mis sur la victoire à tout prix est un déséquilibre reflétant les valeurs d'une grande partie de la société. Les expériences sportives devraient plutôt mettre l'accent sur un mélange de compétition et de coopération. Dans ce sens, nous fournissons des lignes directrices aux enseignants et entraîneurs sur l'utilisation de la compétition et de la coopération dans le sport et les jeux :

- Personnaliser l'enseignement pour répondre aux besoins de chacun ;
- Structurer les jeux pour les enfants afin qu'ils incluent à la fois des éléments compétitifs et coopératifs ;
- Lorsque la concurrence mène à une rivalité féroce, utiliser des objectifs supérieurs pour rassembler les groupes ;
- Faire des retours positifs et des encouragements aux étudiants et aux athlètes, quel que soit le résultat de la compétition ;
- Insister sur la coopération pour produire de la confiance et une communication ouverte ;
- Offrir des opportunités à la fois pour l'apprentissage des habiletés sportives et la pratique de ces habiletés en compétition.

Les *Special Olympics* sont un exemple spécifique de combinaison de compétition et de coopération pour produire un environnement d'apprentissage optimal.

Plus précisément, les *Special Olympics* sont une compétition soigneusement contrôlée où, en plus du résultat, l'accent est mis sur la fraternité et la fierté résultant de ses propres réalisations physiques. Les participants, souffrant de déficience intellectuelle, reçoivent le soutien inconditionnel des spectateurs, des entraîneurs, de leurs pairs ainsi que des autres concurrents. Le résultat de la compétition est important pour les athlètes, mais ne devance pas le plaisir et la camaraderie issus de l'engagement personnel. Les parents des participants jugent leurs enfants sur la base de l'effort et des progrès personnels – pas sur les victoires et les défaites, les médailles, les trophées ou les championnats. En substance, le développement social et psychologique global des athlètes y est primordial.

JEUX COOPÉRATIFS DANS LE GYMNASE ET SUR LE TERRAIN

Maintenant que nous avons détaillé les avantages de combiner coopération et compétition pour les jeunes pratiquants, nous pouvons nous tourner vers la nécessité de favoriser l'apprentissage coopératif dans les cours d'éducation physique et dans les équipes sportives. Par conséquent, nous suggérons ici des moyens spécifiques pour mettre en œuvre des jeux et des activités coopératifs dans vos programmes. Premièrement, les entraîneurs et les éducateurs doivent déterminer ce qu'ils veulent accomplir dans leurs classes ou sur le terrain. S'ils considèrent que s'amuser, apprendre de nouvelles compétences, réduire le stress, offrir une participation maximale et améliorer les relations sociales sont des résultats importants, alors l'intégration de jeux coopératifs dans les programmes est appropriée. Cela ne veut pas dire que les jeux coopératifs devraient être le principal ou le seul type de jeux enseignés, mais plutôt qu'ils devraient être inclus pour compléter d'autres activités et événements compétitifs. Souvent, les jeux coopératifs peuvent être créés simplement en modifiant les règles des sports et jeux existants. Pour mettre en œuvre une approche coopérative de l'apprentissage, vous pouvez suivre ces principes généraux :

- Maximiser la participation ;
- Maximiser les opportunités d'apprendre le sport et les habiletés motrices ;
- Ne pas compter les points pendant le jeu ;
- Faire des retours et des commentaires positifs ;
- Offrir aux jeunes la possibilité de jouer à différents postes.

Voici des exemples de modifications de règles qui encouragent la coopération :

- Volley-ball : le but est d’empêcher le ballon de toucher le sol, et chaque équipe dispose pour cela de trois touches de balle ;
- Football : le ballon doit avoir circulé entre cinq joueurs différents avant une tentative de tir au but ;
- Baseball : aucun retrait n’est autorisé, et chaque frappeur doit frapper la balle dans la bonne zone pour être comptabilisé comme un passage.

Les jeux coopératifs et l’apprentissage coopératif ont récemment été utilisés dans les cours d’éducation physique et sportive pour favoriser l’acceptation des élèves ayant des troubles d’apprentissage (André, Deneuve et Louvert, 2011). L’enseignant a mis l’accent sur cinq éléments essentiels à l’apprentissage coopératif :

1. Les étudiants ont été divisés en équipes (un étudiant ayant un trouble d’apprentissage dans chaque équipe) ;
2. L’interdépendance positive a été facilitée (les résultats de l’équipe se composaient du score de chaque membre de l’équipe) ;
3. Chaque membre de l’équipe était individuellement responsable et avait un rôle spécifique à jouer ;
4. La tâche exigeait des compétences sociales (les élèves devaient s’entraider pour mener à bien la tâche) ;
5. Une fois la tâche terminée, les élèves ont évalué dans quelle mesure leur groupe fonctionnait tout au long des processus de groupe.

Les résultats indiquent que l'apprentissage coopératif a influencé positivement l'acceptation par leurs pairs des étudiants en situation de handicap. Aucune différence d'acceptation n'a été établie avec les cours d'éducation physique individuels plus traditionnels. Ainsi, il semble que l'intégration à elle seule ne favorise pas l'acceptation des étudiants en situation de handicap. Les activités de coopération centrées sur le groupe semblent plutôt être un moyen de faciliter l'acceptation et l'intégration.

COOPÉRATION DANS LE MONDE ENTREPRENEURIAL ET MILITAIRE

Dans le monde des affaires, la coopération est considérée comme un comportement collaboratif et est regroupée avec d'autres constructions telles que la coordination et l'échange d'informations (Rousseau, Aubé et Savoie, 2006). Contrairement au sport, dans lequel la coopération est considérée comme une alternative à la compétition, les entreprises se concentrent sur la coopération comme moyen d'accomplir des tâches difficiles à accomplir de manière indépendante (Carron, Martin et Loghead, 2012). Jones et George (1998) ont noté que les organisations tentent de créer un environnement riche en coopération en

rendant les équipes assez égales en statut, créant ainsi un sentiment de responsabilité. La recherche soutient l'idée que donner plus de responsabilités aux individus crée un environnement plus coopératif.

Dans l'armée, la coopération fait plus que simplement améliorer les performances et la productivité : elle affecte la sécurité individuelle et collective parce qu'agir de manière non coopérative peut entraîner des blessures, voire la mort. Même le système de soins de santé militaire met l'accent sur l'importance de la coopération, comme en témoigne la création aux États-Unis de l'*Observation Assessment for Teamwork in Surgery*, qui évalue la coopération ainsi que la communication et la coordination (Healey, Undre et Vincent, 2004).

En plus de coopérer dans son propre service, Mendel et Bradford (1995) ont affirmé que « *la maîtrise de la coopération interinstitutions est essentielle au succès des opérations militaires* ». En outre, ils soutiennent que l'armée doit coopérer avec d'autres nations pour des missions telles que le maintien de la paix, la lutte contre le terrorisme et l'insurrection, et les secours en cas de catastrophe, car le pouvoir indépendant est parfois insuffisant.

Enfin, une étude de Goudas et Magotsiou, réalisée en 2009, a mis l’accent sur la coopération dans un programme d’éducation physique et sportive dans le but d’améliorer les compétences sociales des élèves. Des élèves de sixième ont été placés soit dans un groupe expérimental, soit dans un groupe témoin. Les élèves du groupe expérimental ont participé à un programme d’apprentissage coopératif de treize étapes mettant l’accent sur l’interaction avec les pairs, la résolution de problèmes en coopération, l’aide aux pairs et la réception de l’aide pour atteindre un objectif, l’atteinte des objectifs par le jeu coopératif et le suivi ou la direction d’un groupe, selon les circonstances. Le groupe témoin a reçu le même matériel et le même sujet, mais a reçu un enseignement traditionnel, l’enseignant portant la majeure partie du discours.

Par rapport au groupe témoin, le groupe expérimental a montré des compétences de communication améliorées, ce qui a conduit à une augmentation des compétences coopératives et de l’empathie et à une diminution de la colère et de la tendance à perturber.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. **Comprendre la différence entre la concurrence et la coopération.**

La concurrence a été définie comme un processus social qui se produit lorsque des récompenses sont données aux personnes en fonction de leur performance par rapport à celle d'autres concurrents. En outre, la composante d'évaluation sociale de la concurrence est considérée comme essentielle à ce processus parce que la concurrence implique toujours un jugement comparatif et que les athlètes sont évalués en fonction de leurs performances. La coopération est également vue comme un processus social par lequel la performance est évaluée et récompensée en fonction des réalisations collectives d'un groupe de personnes travaillant ensemble pour atteindre un objectif commun.

2. **Décrire le processus de compétition.**

La concurrence est, selon Martens, un processus en quatre étapes : compétition objective, compétition subjective, réponse et conséquences. Comprendre ce cadre vous aide à apprécier ce qui détermine et résulte de la compétitivité et du comportement concurrentiel.

3. **Décrire de façon détaillée les études psychologiques relatives à la concurrence et à la coopération.**

Des résultats probants issus d'études en psychologie suggèrent que les activités coopératives produisent une communication, un partage, une confiance, une amitié, et même une performance plus importante que les activités compétitives. Ces différences ont été expérimentées en laboratoire et sur le terrain, ainsi que dans une variété de jeux expérimentaux. Les personnes sont en concurrence même quand il est irrationnel de le faire, et il est difficile d'arrêter la concurrence une fois qu'elle émerge. Les questions qui restent à explorer dans la recherche incluent la manière dont les personnes choisissent de concourir et les raisons pour lesquelles elles le font, l'évaluation de la compétition par les athlètes, les différentes réponses potentielles à la compétition et la manière dont la compétition affecte psychologiquement les athlètes.

4. **Appréhender les facteurs sociaux qui influencent la concurrence et la coopération.**

Nos environnements sociaux influencent en grande partie les comportements compétitifs et coopératifs. Par exemple, des travaux interculturels ont montré que les comportements compétitifs et coopératifs des enfants sont façonnés par les schémas de renforcement des adultes ainsi que par les attentes culturelles et sociales particulières placées sur les enfants. En synthèse, les entraîneurs, les enseignants et les parents peuvent influencer le développement des jeunes participants en mettant plus ou moins l'accent sur les aspects compétitifs ou coopératifs du sport.

5. **Expliquer pourquoi la concurrence peut être à la fois bonne et mauvaise.**

En soi, la concurrence n'est ni bonne ni mauvaise. Cela peut conduire à des résultats positifs (meilleure estime de soi ou confiance en soi, amusement) ou à des résultats négatifs (tricher, se préoccuper uniquement de gagner, avoir une agressivité excessive). La qualité de l'influence des adultes est essentielle pour déterminer si la compétition affecte positivement ou négativement les participants, surtout chez les jeunes.

6. **Comprendre comment équilibrer les efforts concurrentiels et coopératifs.**

La recherche a étudié le rôle de la compétition et de la coopération dans le sport et l’activité physique. Les jeux coopératifs sont des alternatives viables qui peuvent compléter les jeux compétitifs plus traditionnels dominant la culture. De plus, la participation à un sport non organisé offre aux jeunes des opportunités de croissance personnelle, de prise de décision, de responsabilité et d’interactions sociales. Nous pouvons tous apprendre beaucoup en participant à des sports de compétition. Cependant, une trop grande importance accordée à la compétition peut saper certaines des valeurs du sport de compétition. Les éducateurs sportifs, les entraîneurs et les parents doivent travailler ensemble pour offrir aux athlètes l’expérience sportive la plus agréable, la plus significative et la plus éducative.

MOTS-CLÉS

Compétition
Compétitivité
Conséquences
Coopération
Décompétition
Orientation motivationnelle vers la compétition
Orientation motivationnelle vers l’objectif
Situation concurrentielle objective
Situation concurrentielle subjective
Questionnaire d’orientation sportive (QOS)
Réponse

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Décrivez certains des thèmes communs émergeant des études en psychologie sur la compétition et la coopération et leurs implications pour le sport et l’éducation physique et sportive.

2. Décrivez les expériences de terrain que Sherif et Sherif ont menées dans les camps d'été pour garçons. Comment la concurrence et l'hostilité ont-elles été créées et finalement éliminées ? Quelles implications cela a-t-il pour la compétition sportive ?

3. Décrivez les quatre étapes du modèle de compétition de Martens, en incluant des exemples de chaque étape.

4. Expliquez les concepts philosophiques de base d'Orlick sur les jeux coopératifs. Élaborez trois jeux qui ont des moyens et des fins coopératifs, et expliquez en quoi ils sont coopératifs.

5. Expliquez les effets de la concurrence sur la délinquance, la réussite scolaire et la mobilité sociale ou professionnelle.

6. Comment les garçons et les filles voient-ils la concurrence ?

Quelles sont les principales causes de ces différences ?

7. Discutez de la notion de « décompétition » par rapport à la compétition telle que proposée par Shields et Bredemeier.

8. Johnson et Johnson préfèrent la coopération à la compétition. Ils affirment cependant qu'une place limitée peut être réservée à la concurrence, sous certaines conditions. Détaillez ces conditions, y compris les raisons pour lesquelles vous êtes en accord ou en désaccord.

9. Expliquez la valeur de la coopération dans les milieux entrepreneuriaux et militaires.

10. Comment les jeux coopératifs peuvent-ils être utilisés pour aider à inclure les personnes ayant des troubles d'apprentissage ?

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Gagner n'est pas le plus important, c'est l'essentiel. Êtes-vous d'accord ou pas avec cette affirmation ? Illustrez votre point de vue à partir de recherches et d'exemples personnels ou d'autres situations.
2. Vous êtes embauché comme nouveau professeur d'éducation physique et sportive dans une école primaire. Vous croyez qu'à cet âge, compétition et coopération devraient être combinées pour favoriser la croissance et le développement personnels. Présentez les jeux, activités et sports spécifiques que vous imagineriez pour atteindre cet objectif.
3. Vous souhaitez impliquer votre enfant de sept ans dans le sport, mais vous ne savez pas s'il doit pratiquer des sports organisés ou non. Présentez les avantages et les

inconvénients des compétitions sportives organisées et non organisées. Sur quoi voudriez-vous que votre enfant se concentre et pourquoi ?

Chapitre 07

FEEDBACK, RENFORCEMENT ET MOTIVATION INTRINSÈQUE

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) détailler comment le feedback positif et négatif influence le comportement ;
2) comprendre comment mettre en œuvre des programmes de modification du comportement ;
3) discuter des différents types de motivation intrinsèque et extrinsèque ;
4) décrire la relation entre la motivation intrinsèque et les récompenses externes (aspects de contrôle et d'information) ;
5) détailler les différentes manières d'augmenter la motivation intrinsèque ;
6) décrire comment des facteurs tels que les bourses d'études, les comportements de l'entraîneur, la concurrence et le feedback influencent la motivation intrinsèque ;

7) décrire les états de flow et les moments où l'on est décisif et comment les atteindre.

Les gens ont soif de feedbacks. Une pratiquante de zumba qui se sent empotée espère une tape dans le dos, des instructions pertinentes et un appareil photo pour capturer le moment où elle aura enfin réussi la chorégraphie. De même, un jeune essayant d'apprendre à frapper une balle de baseball après une série d'essais manqués se sent bien quand il arrive enfin à réaliser un bon lancer. Pour créer un environnement propice au plaisir, à la croissance et à la maîtrise, les professionnels utilisent des techniques de motivation fondées sur les principes du renforcement. Le renforcement est l'utilisation de récompenses et de punitions qui augmentent ou diminuent la probabilité qu'une réponse similaire se produise à l'avenir. En psychologie, les principes du renforcement font partie des champs d'étude les plus investis. Ils sont fermement ancrés dans les théories de la modification du comportement et du conditionnement opérant. Le regretté B.F. Skinner, le théoricien du comportement le plus connu, a soutenu que l'enseignement repose entièrement sur les principes du renforcement.

Skinner (1968) a soutenu que l'enseignement est la mise à disposition d'un cadre, à destination des élèves, où le renforcement prévaut. *« Les élèves apprennent sans enseignement dans leur environnement naturel, mais les enseignants organisent des renforcements*

spéciaux qui accélèrent l'apprentissage, favorisant l'apparition d'un comportement qui autrement serait acquis lentement ; ou bien ils s'assurent qu'un comportement a bien lieu, alors qu'il ne se produirait jamais dans d'autres circonstances. »

Fournir aux étudiants, aux athlètes et aux pratiquants un feedback constructif nécessite une compréhension des principes du renforcement.

PRINCIPES DU RENFORCEMENT

Bien que de nombreux principes soient liés au changement de comportement, deux fondements sous-tendent un renforcement efficace : premièrement, si un comportement produit a une conséquence positive (par exemple, obtenir une récompense), on aura tendance à essayer de le répéter pour recevoir à nouveau une récompense ; deuxièmement, si un comportement entraîne des conséquences désagréables (par exemple, être puni), on aura tendance à essayer de ne pas le répéter afin d'éviter des conséquences plus négatives.

Imaginez un cours d'éducation physique dans lequel un joueur fait une passe de football décisive à un coéquipier qui marque. L'enseignant dit au joueur démarqué : *« Belle passe, c'est du bon travail. Continue. »* Le joueur essaiera probablement de répéter ce type de passe à l'avenir pour recevoir de nouveaux compliments de la part de l'entraîneur. Imaginez maintenant un joueur de volley-ball qui effectue un service smashé risqué et qui frappe dans le filet. L'entraîneur crie : *« Réfléchis – arrête de prendre des risques ».* Ce joueur n'essaiera très probablement pas à

nouveau ce type de service, car il voudra éviter les critiques de l’entraîneur.

Dans le monde réel, les principes de renforcement sont cependant plus complexes que vous ne le pensez.

- Souvent, le même renforcement affectera deux personnes différemment. Par exemple, une réprimande dans une classe peut donner à une personne le sentiment qu’elle est punie, alors qu’elle peut apporter une attention et de la considération à une autre personne.
- Une autre difficulté est que les gens ne peuvent pas

toujours répéter le comportement renforcé. Par exemple, un meneur en basket-ball marque trente points, alors que sa moyenne habituelle est de dix points par match. Il reçoit les éloges et la reconnaissance des fans et des médias pour son rendement élevé et veut naturellement répéter ce comportement. Cependant, c’est un bien meilleur passeur qu’un tireur. Quand il s’efforce de marquer plus de points, il rend son équipe moins performante et réduit son pourcentage de réussite au tir tout en tentant plus de tirs.

- Vous devez également considérer tous les renforcements disponibles pour l'individu ainsi que la façon dont il les valorise. Par exemple, une personne reçoit un grand renforcement positif pour rester en forme ; cependant, en raison de l'entraînement, elle passe moins de temps avec son conjoint. Cette conséquence aversive l'emporte sur le renforcement positif ; par conséquent, elle abandonne l'entraînement. Malheureusement, les entraîneurs, les enseignants et les animateurs ne sont souvent pas conscients de ces motivations et de ces renforcements concurrents.

POINT CLÉ

Les principes du renforcement sont complexes car les gens réagissent différemment au même renforcement, peuvent ne pas être capables de répéter un comportement souhaité et recevoir différents renforcements dans différentes situations.

APPROCHES POUR INFLUENCER LE COMPORTEMENT

Il existe des moyens positifs et négatifs d'enseigner et de coacher. L'approche positive se concentre sur la récompense d'un comportement approprié (par exemple, souligner le fait que quelque chose est effectué correctement), ce qui augmente la probabilité que des réponses désirées se produisent à l'avenir. À l'inverse, l'approche négative se concentre sur la punition des comportements indésirables, ce qui devrait

réduire les comportements inappropriés. L’approche positive est conçue pour renforcer les comportements souhaités en motivant les participants à adopter ces comportements et en les récompensant lorsque ces comportements se produisent. L’approche négative, elle, se concentre sur les erreurs et tente d’éliminer les comportements indésirables par la punition et la critique. Par exemple, si un pratiquant est en retard, l’entraîneur peut critiquer cette personne dans l’espoir d’induire un comportement plus ponctuel à l’avenir. De même, un entraîneur peut mettre un joueur de football sur le banc pour une partie du match suivant pour le punir d’avoir fait une mauvaise passe qui a permis à l’adversaire de marquer ; cette sanction est adoptée dans l’espoir que le joueur fera de meilleures passes lors du prochain match.

La plupart des entraîneurs combinent les approches positives et négatives pour tenter de motiver et de former leurs athlètes. Cependant, les psychologues du sport conviennent que l'approche prédominante avec les sportifs devrait être positive (Smith, 2006). Phil Jackson, entraîneur pendant onze ans en NBA et ancien directeur général des New York Knicks, utilise deux feedbacks positifs pour un feedback négatif, bien que la Positive Coaching Alliance, qui forme des entraîneurs pour les jeunes, recommande un rapport de 5 pour 1. Jackson fait valoir qu'il est difficile de trouver cinq points positifs pour un point négatif au niveau professionnel, mais il sait que les joueurs n'écouteront pas ou ne réagiront pas positivement si l'entraîneur les accable simplement de critiques. Il croit fermement que tout message sera plus efficace en gonflant l'ego des joueurs plutôt qu'en les blessant (Jackson, 2004).

POINT CLÉ

Bien que certains entraîneurs utilisent encore les menaces de punition comme principal outil de motivation, une approche positive est recommandée pour travailler avec les athlètes.

PRINCIPES D'UTILISATION DU RENFORCEMENT POSITIF

Les psychologues du sport recommandent fortement une approche positive de la motivation pour éviter les effets secondaires négatifs potentiels de l'utilisation de

la punition comme approche principale. La recherche démontre que les athlètes qui jouent pour des entraîneurs utilisant la motivation positive aiment mieux leurs coéquipiers, apprécient davantage leur expérience sportive, aiment davantage leurs entraîneurs et ont une plus grande cohésion d'équipe (Smith et Smoll, 1997). La citation suivante de Jimmy Johnson, ancien entraîneur des Miami Dolphins et Dallas Cowboys, résume l'importance qu'il accorde à l'aspect positif : « *J'essaie de ne jamais semer une graine négative. J'essaie de faire de chaque commentaire un commentaire positif. Il a été démontré à plusieurs reprises l'efficacité du management positif* » (cité dans Smith, 2006). De même, les professionnels paramédicaux sont plus motivés et plus efficaces lorsqu'ils reçoivent un feedback positif de leurs superviseurs. Le renforcement peut prendre de nombreuses formes, telles que des compliments, des sourires et d'autres comportements non verbaux qui impliquent l'approbation, des privilèges accrus et l'utilisation de récompenses. Examinons certains des principes qui sous-tendent l'utilisation efficace du renforcement positif.

CHOISIR DES RENFORCEMENTS EFFICACES

Les récompenses doivent répondre aux besoins de ceux qui les reçoivent. Il est préférable de connaître les goûts et les aversions des personnes avec lesquelles vous travaillez et de choisir les renforcements en conséquence. Les renforcements comprennent les éléments suivants :

- **Renforcements par l'échange social :** éloges, sourire, tape dans le dos, popularité ;

- **Renforcements par des récompenses matérielles :** trophées, médailles, rubans, t-shirts ;
- **Renforcements par l'activité :** apprendre sous forme de jeu plutôt que par la répétition, jouer à une position différente, se déplacer pour jouer contre une autre équipe, se reposer ;
- **Sorties spéciales :** aller à un match professionnel, organiser une fête d'équipe, écouter le témoignage d'un athlète professionnel.

Un professeur d'éducation physique peut demander aux élèves de remplir un questionnaire pour déterminer le type de récompenses qu'ils préfèrent (par ex. l'échange social, la récompense matérielle, le type d'activité). Cette information pourrait aider un enseignant à identifier le type de renforcement à utiliser pour chaque élève. De même, les entraîneurs sportifs peuvent dresser une liste des types de renforcements auxquels les athlètes réagissent le plus favorablement lorsqu'ils se remettent de blessures difficiles. Parfois, vous voudrez peut-être récompenser toute l'équipe ou la classe plutôt qu'une personne en particulier ou encore varier les types de récompenses (Il peut devenir monotone de recevoir fréquemment le même renforcement).

Les types de récompenses que les gens reçoivent des autres sont appelés extrinsèques parce qu'ils proviennent de sources externes (extérieures à l'individu), telles que le coach ou l'enseignant. D'autres récompenses sont dites intrinsèques car elles résident au sein du participant. La fierté de l'accomplissement et le sentiment de compétence sont des exemples de récompenses intrinsèques. L'argent, l'inscription de votre nom dans le journal et les éloges de votre famille font partie des récompenses extrinsèques. Nous

aborderons en détail la relation entre les récompenses extrinsèques et la motivation intrinsèque plus loin dans ce chapitre.

PROGRAMMER EFFICACEMENT LES RENFORCEMENTS

Un timing et une fréquence appropriés peuvent garantir l'efficacité des récompenses. Au cours des étapes initiales de la formation ou du développement des compétences, les réponses souhaitables devraient être souvent renforcées, peut-être même de façon systématique. Ce timing continu implique que chaque réponse correcte entraîne une récompense, tandis que, sur un timing partiel, le comportement est récompensé de façon intermittente.

POINT CLÉ

Dans les premiers stades de l'apprentissage, un renforcement continu et immédiat est souhaitable ; dans les stades suivants de l'apprentissage, cependant, le renforcement intermittent est plus efficace.

La recherche a indiqué que le feedback continu agit non seulement comme un facteur de motivation, mais qu'il fournit également à l'apprenant des informations sur la façon dont il se comporte. Cependant, une fois qu'une compétence (ou un comportement particulier) a été maîtrisée ou se produit à la fréquence souhaitée, le

timing peut être progressivement modifié pour devenir intermittent (Martin et Pear, 2003). Pour souligner les effets du renforcement continu et intermittent, il est important de comprendre la différence entre l'apprentissage et la performance. Une étude de Schmidt et Wrisberg (2004) montre que donner un feedback après chaque tentative (continu – 100 %) était bien meilleur pour la performance que le donner une fois sur deux (intermittent – 50 %). Cependant, lors des tests effectués le lendemain sans aucun feedback, les participants avec seulement 50 % de feedback ont obtenu de meilleurs résultats que ceux en ayant reçu systématiquement. En synthèse, le feedback après chaque essai était utilisé comme une sorte de béquille, et l'apprenant était incapable de performer efficacement sans cette aide. En plus de réduire la quantité de feedback, les entraîneurs peuvent demander aux athlètes de générer leur propre retour. Par exemple, après qu'un joueur de tennis a frappé plusieurs balles dans le filet, un entraîneur peut demander : *« Pourquoi penses-tu que la balle finit dans le filet ? »*. Cela oblige les joueurs à évaluer leurs propres feedbacks internes, ainsi que le résultat, au lieu de trop se reposer sur les retours de l'entraîneur.

Plus tôt un renforcement est fourni après une réponse, plus les effets sur le comportement sont puissants. Cela est particulièrement vrai lorsque les gens apprennent de nouvelles compétences, situation où il est facile de perdre confiance en soi si la compétence n'est pas exécutée correctement. Une fois que quelqu'un maîtrise une compétence, il est moins important de la renforcer immédiatement, bien qu'il soit toujours essentiel que les bons comportements soient renforcés à un moment donné.

❇ RÉCOMPENSER LES COMPORTEMENTS APPROPRIÉS

Le choix des bons comportements à récompenser est également essentiel. De toute évidence, vous ne pouvez pas récompenser les gens chaque fois qu'ils font quelque chose de bien. Vous devez décider des comportements les plus appropriés et les plus importants et concentrer les récompenses sur ces comportements. De nombreux entraîneurs et enseignants ont tendance à concentrer leurs récompenses uniquement sur le résultat de la performance (par exemple, gagner), mais d'autres comportements pourraient et devraient être renforcés, point que nous abordons maintenant.

❇ RÉCOMPENSEZ LES APPROXIMATIONS RÉUSSIES

Lorsque les individus sont en train d'acquérir une nouvelle compétence, en particulier une compétence complexe, ils font inévitablement des erreurs. La maîtrise de la compétence peut prendre des jours ou des semaines, ce qui peut être décevant et frustrant pour l'apprenant. Il est donc utile de récompenser les petits progrès à mesure que la compétence est acquise. Cette technique, appelée façonnage, permet aux gens de continuer à s'améliorer à mesure qu'ils se rapprochent de plus en plus de la réponse souhaitée (Martin et Thompson, 2011). Plus précisément, les individus sont récompensés pour les performances qui se rapprochent de la performance souhaitée. Cela stimule leur motivation et les guide sur ce qu'ils doivent faire ensuite. Par exemple, si les joueurs apprennent le service tennis au volley-ball, vous pourriez d'abord récompenser le bon lancer, puis le bon mouvement, puis le bon contact et enfin l'exécution qui rassemble toutes ces éléments avec succès. De même, un entraîneur d'aérobic pourrait récompenser les participants pour avoir appris une partie d'une routine jusqu'à ce qu'ils aient maîtrisé tout le programme ; de même, un kinésithérapeute pourrait récompenser un

patient pour l’amélioration de l’amplitude de mouvement de son épaule après une chirurgie qui aurait suivi le programme d’étirement, même s’il a encore des progrès à faire.

POINT CLÉ

Lors de l’acquisition de compétences complexes, façonnez le comportement de l’apprenant en renforçant des approximations proches du comportement souhaité.

❄ RÉCOMPENSEZ LA RÉALISATION, PAS SEULEMENT LE RÉSULTAT

Les entraîneurs qui mettent l’accent sur la victoire ont tendance à récompenser les joueurs en fonction des résultats. Un joueur de baseball réalise une frappe puissante le long de la troisième ligne de base, mais le joueur de troisième base fait un plongeon spectaculaire et l’attrape. Lors de la frappe suivante, le même batteur swingue et frappe la balle qui passe juste au-dessus du bras tendu du joueur de seconde base, pour un coup sûr. Récompenser le coup sûr mais pas la frappe puissante serait envoyer un mauvais message au joueur. Si un individu exécute correctement la compétence, c’est tout ce qu’il peut faire. Le résultat est parfois hors du contrôle du joueur, l’entraîneur doit donc se concentrer sur la performance de l’athlète plutôt que sur le résultat de la performance.

Il est particulièrement important d’utiliser le niveau de performance antérieur d’un individu comme critère de réussite. Par exemple, si la meilleure note d’une jeune gymnaste à sa routine au sol était de 7,5 et qu’elle obtient une note de 7,8 pour son dernier passage, alors

cette note doit être utilisée comme mesure du succès et l'athlète doit être récompensée pour sa performance.

❇ RÉCOMPENSEZ L'EFFORT

Les entraîneurs et les enseignants doivent reconnaître l'effort comme faisant partie de la performance. Tout le monde ne peut pas réussir dans le sport. Si les pratiquants (en particulier les jeunes) savent qu'ils seront remarqués pour avoir essayé des compétences nouvelles et difficiles, et pas seulement critiqués pour leurs performances incorrectes, ils n'auront pas peur d'essayer. L'ancien entraîneur de basket-ball de UCLA, John Wooden, a décrit ainsi le concept de viser l'effort plutôt que la victoire :

> **« Vous ne trouverez pas un joueur qui a déjà joué pour moi à UCLA vous dire qu'il m'a déjà entendu parler de victoire. Il peut vous dire que j'ai insinué ceci ou cela, mais jamais que j'ai parlé de gagner. Pourtant, la dernière chose que je dis à mes joueurs, juste avant le coup d'envoi, avant d'entrer sur le parquet, c'est que, à l'issue du match, je voudrais qu'ils aient la tête haute – et que je ne connais qu'une seule façon d'y parvenir, c'est de savoir que l'on a fait de son mieux. C'est cela être le meilleur : savoir que personne ne peut faire plus… que vous avez produit cet effort. »**

Il est intéressant de noter qu'une étude menée auprès de jeunes (Mueller et Dweck, 1998) a montré que ceux qui ont reçu des feedbacks centrés sur l'effort (*« Bien essayé »*) affichaient de meilleures performances que

ceux qui ont fourni des feedbacks axés sur les capacités (*« Vous êtes talentueux »*), surtout après un échec. Plus précisément, après un échec, les enfants qui ont été félicités pour leurs efforts ont montré plus de persévérance, éprouvé plus de plaisir et obtenu de meilleures performances que les enfants qui ont été félicités pour leurs capacités élevées. Ainsi, l'effort (qui est sous le contrôle de chacun) semble être essentiel pour produire de la persévérance, qui est l'un des attributs les plus appréciés dans les environnements de sport et d'exercice.

❇ RÉCOMPENSEZ LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES ET SOCIALES

Avec la pression de gagner, il est facile d'oublier l'importance du fair-play et celle d'un bon comportement sportif. Les athlètes qui font preuve d'un bon comportement sportif, de responsabilité, d'éthique et d'autres signes de maîtrise de soi et de coopération devraient être reconnus et encouragés. Malheureusement, certains athlètes et entraîneurs de haut niveau n'ont pas été de bons modèles et ont été accusés ou reconnus coupables d'actes tels que des abus physiques ou verbaux envers des officiels et des entraîneurs, de toxicomanie, d'abus physiques ou sexuels et de meurtres. L'une des raisons pour lesquelles les officiels de la fédération de basket-ball étaient si consternés par le combat de 2005 entre les Pistons de Detroit, les Indiana Pacers et les fans (ayant entraîné des suspensions importantes de plusieurs joueurs qui avaient sauté dans les gradins pour se battre avec les fans) était qu'il a envoyé un message négatif aux jeunes. Faire preuve de retenue malgré le fait d'être « décriés » par les supporters est une compétence sociale importante que les athlètes doivent apprendre à maîtriser car elle se rapporte à de nombreuses situations de la vie. En tant que leaders, nous avons une occasion et une responsabilité

formidables d’encourager des habiletés émotionnelles et sociales positives. Nous ne devons pas négliger la possibilité de récompenser ces comportements positifs, en particulier chez les jeunes participants.

FOURNIR DES COMMENTAIRES SUR L’ACTION

Aidez les pratiquants en leur donnant des informations et des retours sur la précision et l’efficacité de leurs mouvements ! Ce type de feedback est généralement fourni après que les athlètes ont exécuté une demande précise. Par exemple, un entraîneur sportif qui travaille avec un athlète blessé pour augmenter sa souplesse tout en se remettant d’une blessure au genou demande à l’athlète de plier le genou autant que possible. L’entraîneur indique alors à l’athlète qu’il a amélioré sa flexibilité de 50 ° à 55 ° la semaine dernière. De même, un préparateur physique peut donner aux pratiquants des feedbacks spécifiques sur le positionnement et la technique appropriés lorsqu’ils soulèvent des poids.

POINT CLÉ

Fournir un feedback spécifique concernant l’exactitude (ou l’inexactitude) d’une action améliore la performance du pratiquant et renforce sa motivation.

Lorsque vous donnez des feedbacks aux athlètes, aux étudiants et aux pratiquants, les retours doivent être sincères et dépendre de certains comportements. Qu’il s’agisse d’éloges ou de critiques, le feedback doit être lié (être fonction de) à un comportement ou à un

ensemble de comportements spécifiques. Il ne serait pas approprié, par exemple, de dire *« Bravo, continuez votre bon travail ! »* à un étudiant en éducation physique qui a de la difficulté à apprendre une nouvelle technique de gymnastique. Au contraire, le feedback doit être spécifique et lié à la performance. Par exemple, un kinésithérapeute peut expliquer à la personne blessée comment effectuer correctement l'exercice de rééducation, en tenant ce genre de propos : *« Assurez-vous de maintenir votre position d'étirement pendant 20 à 30 secondes pour maximiser l'effet de l'étirement sur la souplesse. »* Un tel feedback, lorsqu'il est sincère, démontre que vous vous souciez d'aider l'apprenant.

Le feedback sur les actions, en tant que technique permettant d'améliorer les performances, suscite de plus en plus d'intérêt dans le monde entrepreneurial, l'industrie et le sport (Stokes, Luselli et Reed, 2010 ; Stokes, Luselli, Reed et Fleming, 2010). Les données indiquent que ce type de feedback est efficace pour améliorer la performance : la performance a augmenté de 53 % en moyenne après la mise en place du feedback et d'indicateurs d'excellence de la réalisation de la tâche.

Dans ce sens, une étude de Mouratidis, Lens et Vansteenkiste (2010) indique que la manière dont on fournit un feedback correctif fait une différence dans la motivation, la régulation émotionnelle et la performance de l'athlète. Faire des erreurs est inévitable à l'entraînement et en compétition, et même un feedback correctif peut faire passer le message que l'athlète est peu compétent. Cependant, fournir un feedback correctif en réponse aux erreurs et aux mauvaises performances d'une manière qui favorise l'autonomie (par exemple, *« Vous pouvez améliorer vos lancer-francs en changeant votre routine ou en poursuivant vos tirs »*) plutôt que de manière contrôlée (par exemple, *« Vous ne ferez pas partie de cette équipe à moins de travailler*

sur votre shoot à trois points ») produit des niveaux plus élevés de motivation intrinsèque, d'affect positif et de performance.

❇ AVANTAGES DU FEEDBACK

Les feedbacks sur les performances peuvent bénéficier aux pratiquants de plusieurs manières, et deux des fonctions principales sont de motiver et d'instruire.

Le feedback motivationnel tente de faciliter la performance de trois manières :

1. **Améliorer la confiance**, donner envie de fournir plus d'efforts et de dépenses énergétiques et créer une ambiance positive. Cela s'illustre par des formules telles que *« Accrochez-vous », « Vous pouvez le faire »* et *« Vous êtes de plus en plus fort ».*

2. **Proposer un renforcement précieux à l'athlète**. Ceci, à son tour, stimule des sentiments positifs ou négatifs. Par exemple, les personnes recevant un feedback spécifique indiquant une mauvaise performance peuvent devenir insatisfaites de leur niveau actuel de performance. Ce feedback peut les motiver à s'améliorer, mais les athlètes devraient également avoir des sentiments de satisfaction qui fonctionnent comme un feedback positif lorsque le feedback ultérieur indique une amélioration.

3. **Établir des programmes centrés sur les objectifs**. Une connaissance claire et objective des résultats est essentielle à l'établissement d'objectifs productifs (voir chapitre 16) car les objectifs efficaces sont spécifiques et mesurables. Ainsi, les individus bénéficient d'un retour d'information spécifique pour les aider à fixer leurs objectifs.

Le feedback pédagogique fournit des informations sur :

- Les comportements spécifiques qui doivent être mis en œuvre ;
- Les niveaux de compétence à atteindre ;
- Le niveau actuel de compétence de l'athlète dans les compétences et activités souhaitées.

Lorsque les compétences sont très complexes, la connaissance des résultats peut être particulièrement importante. La décomposition des compétences complexes en différentes parties crée un environnement d'apprentissage plus efficace et donne à l'apprenant des informations spécifiques sur la façon d'exécuter chaque phase de la compétence.

❊ TYPES DE FEEDBACK

Les félicitations, les expressions faciales et les tapotements dans le dos sont des moyens faciles et efficaces de renforcer les comportements souhaitables. Des phrases telles que *« Bravo ! », « C'est la bonne marche à suivre ! », « Continuez votre bon travail ! »* et *« C'est beaucoup mieux ! »* peuvent être de puissants renforcements. Cependant, cette récompense devient plus efficace lorsque vous identifiez les comportements spécifiques qui vous plaisent. Par exemple, un entraîneur d'athlétisme pourrait dire à un sprinter : *« C'est une bonne façon de sortir des blocs – tu as vraiment poussé fort avec tes jambes ».* Ou un entraîneur d'aérobic pourrait dire à un élève qui travaille dur : *« J'aime la façon dont vous fléchissez vos bras et dont vous effectuez ce mouvement ».* Les entraîneurs ont identifié exactement ce que les participants font bien.

Ce type de feedback orienté vers le mouvement est également connu sous le nom de connaissance de la performance (CP), qui est la connaissance du modèle de mouvement utilisé pour atteindre l'objectif. À l'inverse, la connaissance des résultats (CR) fait référence aux informations sur le résultat de l'action (Anderson, Rymal et Sainte-Marie, 2014). Par exemple, si l'objectif d'entraînement d'un golfeur était de frapper systématiquement des balles sur 100 mètres avec un fer court en raccourcissant son swing arrière, alors la CP serait centrée sur la longueur du mouvement arrière et la CR serait la distance réelle parcourue par la balle.

PRINCIPES DIRECTEURS POUR UTILISER LA SANCTION

Le renforcement positif devrait être le moyen prédominant de changer les comportements ; en fait, la plupart des chercheurs suggèrent que 80 % à 90 % du renforcement devraient être positifs. Malgré ce quasi-consensus parmi les psychologues du sport sur ce qui favorise la motivation chez les athlètes, certains entraîneurs utilisent la sanction comme principal facteur de motivation (Smith, 2006). Par exemple, la réussite scolaire des athlètes est souvent motivée par la peur de la punition, comme se voir retirer l'admissibilité en raison de mauvaises notes. Sur la base de recherches empiriques, Seifried (2008) présente un examen des avantages et des inconvénients de l'utilisation de la punition (une analyse de cet article est faite par

Albrecht, 2009). Un résumé des arguments de Seifired est proposé ci-après.

ARGUMENTS EN FAVEUR DE LA SANCTION

Bien que certains éducateurs s'opposent à l'utilisation de la sanction par les entraîneurs, d'autres (par exemple, Benatar, 1998) soutiennent que la punition peut servir un but éducatif utile (c'est-à-dire maintenir la stabilité, l'ordre, la maîtrise) en raison de la proximité entre les entraîneurs et les athlètes. La sanction peut certainement contrôler et changer les comportements négatifs (Smith, 2006), et elle trouve des alliés parmi les entraîneurs et les enseignants qui utilisent la punition pour améliorer l'apprentissage et la performance. Un certain nombre d'autres arguments soutiennent l'utilisation de la punition dans les milieux sportifs :

- Il existe une forte attente de coopération et une forte animosité envers ceux qui transgressent, et par conséquent, l'utilisation de la punition pour dissuader de futurs tricheries ou actes répréhensibles est soutenue (Goodman, 2006).
- Les individus qui trichent devraient être punis parce qu'ils ne partagent pas, n'aident pas et ne coopèrent pas avec les autres (Walsh, 2000).
- Les tricheurs, bien qu'ils en bénéficient à court terme, recevront une récompense nettement inférieure à l'avenir en raison de leurs actes répréhensibles (par exemple, les contrevenants à la politique de la Major League Baseball en matière de toxicomanie ne seront probablement jamais admis au Hall of Fame).

- Sanctionner les transgresseurs garantit aux autres (par exemple, aux coéquipiers) que tous les individus sont tenus responsables de leurs actes et de leurs effets sur les autres (Radzik, 2003).
- Il semble acceptable pour les entraîneurs de dissuader les comportements inappropriés ou inacceptables par des sanctions importantes et opportunes, car cela envoie un signal aux contrevenants potentiels qu'ils en subiront les conséquences s'ils ne respectent pas les règles établies par leur équipe.
- Les résultats de cent cinquante-sept études ont montré que les personnes subissant des châtiments corporels courent un risque négligeable de développer des problèmes émotionnels et comportementaux (Paolucci et Violato, 2004).

ARGUMENTS CONTRE LA SANCTION

Plusieurs arguments ont été avancés pour suggérer que la punition manque gravement de fondement et qu'elle est en fait liée à des comportements négatifs (improductifs). Parmi ces arguments, on trouve :

- La punition peut être dégradante ou produire de la honte, en particulier lorsque les individus perçoivent que leur image est atteinte ou qu'elle est ternie aux yeux des autres. La honte et la culpabilité semblent être étroitement liées à l'échec ou aux lacunes lorsqu'elles sont liées à l'atteinte d'une norme, d'une attente, d'une croyance ou d'une valeur (Hareli et Weiner, 2002).

- La punition suscite généralement la peur de l’échec. Les athlètes qui craignent l’échec ne sont pas motivés par la victoire et ne jouissent pas des fruits de la réussite ; au contraire, ils essaient seulement d’éviter l’agonie de la défaite. Des recherches ont indiqué que les athlètes qui craignent beaucoup l’échec ont de moins bons résultats en compétition, apprécient moins l’expérience sportive et sont plus susceptibles de se blesser et d’abandonner (Smith et Smoll, 1990).
- La punition peut involontairement renforcer le comportement indésirable en attirant l’attention sur lui. Le fait de distinguer un élève qui perturbe la classe fournit à l’élève l’attention dont il a besoin. La punition met l’accent sur le comportement qu’elle visait à éliminer et le renforce.
- La punition peut créer un environnement d’apprentissage désagréable et aversif, produisant de l’hostilité et du ressentiment entre l’entraîneur et les athlètes. Au fil du temps, les étudiants et les athlètes peuvent perdre leur motivation lorsqu’ils sont découragés par de fréquentes critiques. De plus, les comportements indésirables peuvent ne pas être éliminés ; au contraire, ils ne peuvent être supprimés que lorsque la menace de punition est présente. Par exemple, une pratiquante peut travailler dur dans un cours d’aérobic lorsque le professeur la regarde, mais se relâcher dès qu’elle n’est pas surveillée.

RENDRE LA PUNITION EFFICACE

Certains entraîneurs partent du principe que punir les athlètes pour avoir commis des erreurs éliminera ces erreurs. Ces entraîneurs considèrent que si les joueurs ont peur de faire des erreurs, ils feront plus d'efforts pour ne pas les commettre. Cependant, les entraîneurs efficaces qui utilisaient la punition étaient généralement des experts en stratégie, en pédagogie ou en analyse technique. Souvent, ce sont plutôt ces qualités – et non leur approche négative – qui ont fait leur succès. Bien qu'elle ne soit pas recommandée comme principale source de motivation, la punition peut parfois être nécessaire pour éliminer les comportements indésirables.

Voici quelques principes pour maximiser l'efficacité de la sanction (Martens, Christina, Harvey et Sharkey, 1981) :

- Soyez cohérent en donnant à chacun le même type de punition pour avoir enfreint des règles similaires.
- Punissez le comportement, pas la personne. Dites à l'individu que c'est son comportement qui doit changer.
- Permettez aux athlètes de participer à l'élaboration des punitions pour avoir enfreint les règles.

- N’utilisez pas l’activité physique ou la préparation physique comme punition. (Cependant, les recherches de Bandealy et Kerr en 2013 ont révélé de nombreuses différences individuelles en ce qui concerne l’utilisation de la préparation physique comme punition : alors que la plupart des athlètes ont manifesté des réactions émotionnelles négatives telles que l’embarras et l’humiliation, un petit pourcentage les a perçus comme un moyen efficace d’améliorer la motivation et la cohésion d’équipe.)
- Assurez-vous que la punition n’est pas perçue comme une récompense ou simplement comme une attention.
- Imposez la punition de manière impersonnelle – ne réprimandez pas les gens et ne criez pas. Informez-les simplement de leur punition.
- Ne punissez pas les athlètes pour avoir commis des erreurs pendant qu’ils jouent.
- Ne mettez pas dans l’embarras les personnes devant des coéquipiers ou des camarades de classe.
- Utilisez la punition avec parcimonie et appliquez-la lorsque vous l’utilisez.
- Ne punissez pas d’autres coéquipiers pour l’erreur d’un individu.
- Assurez-vous que la punition est adaptée à l’âge.
- Assurez-vous que les athlètes comprennent la raison de la punition.

POINT CLÉ

Les inconvénients potentiels de la punition et de la critique comprennent le fait de susciter la peur de l'échec, de renforcer le comportement indésirable, de produire de la honte et d'entraver l'apprentissage des compétences.

Les entraîneurs doivent également être conscients des différences culturelles lors de l'administration des punitions. Une étude de Hagiwara et Wolfson (2013) a révélé des différences entre les footballeurs japonais et anglais en termes de réactions à certains types de punitions. Plus précisément, les joueurs anglais ont mieux noté leurs entraîneurs s'ils utilisaient des punitions verbales plutôt que physiques. Cependant, les athlètes japonais ne différaient pas dans la façon dont ils percevaient leurs entraîneurs, que ceux-ci aient infligé des punitions verbales ou physiques.

La culpabilité semble jouer un rôle important dans la culture anglaise, tandis que la honte semble jouer un rôle important dans la culture japonaise, ce qui peut expliquer ces différences. Les athlètes japonais pourraient se sentir plus honteux après un échec et estimer que n'importe quelle punition est méritée.

MODIFICATION DU COMPORTEMENT DANS LE SPORT

L'application systématique des principes du renforcement positif et négatif pour aider à produire des comportements souhaitables et à éliminer les comportements indésirables a été nommée de

différentes façons dans les études sur la psychologie du sport : gestion des contingences (Siedentop, 1980), coaching comportemental (Martin et Lumsden, 1987) et modification du comportement (Donahue, Gillis et King, 1980). Ces termes font tous référence à des tentatives de structuration de l'environnement par l'utilisation systématique de renforcement, en particulier pendant la pratique. En général, les techniques comportementales sont utilisées dans des activités physiques et sportives pour aider les individus à rester concentrés sur les tâches à effectuer et motivés tout au long de la période d'entraînement. Dans les prochains paragraphes, nous mettons en évidence quelques études qui ont utilisé des techniques comportementales en milieu sportif et proposons ensuite des lignes directrices pour la conception de programmes comportementaux.

ÉVALUATION DES PROGRAMMES COMPORTEMENTAUX

À ce jour, les preuves suggèrent que les techniques de renforcement systématique peuvent modifier efficacement divers comportements, y compris des compétences de performances spécifiques et des comportements de coaching et d'enseignement, et réduire les erreurs et améliorer la qualité lors des exercices (voir Luiselli, Woods et Reed, 2011). Les techniques comportementales ont réussi à changer l'assiduité à la pratique ; augmenter la puissance des nageurs à l'entraînement ; améliorer les activités de préparation physique et des performances en gymnastique ; réduire les erreurs au tennis, au football et en gymnastique ; et améliorer les performances en golf. D'autres programmes ont utilisé efficacement des techniques comportementales pour diminuer les comportements en dehors de l'activité physique chez

les patineurs artistiques, faciliter le développement positif des jeunes et développer des attitudes plus saines pour adopter un bon comportement sportif et travailler le collectif (voir Martin et Thompson, 2011, et Martin et Pear, 2003, pour les critiques). Examinons de près deux exemples de programmes comportementaux réussis.

※ STATISTIQUES ET AMÉLIORATION DU COMPORTEMENT DANS LE BASKET-BALL

Un autre type de programme comportemental ciblait à la fois les comportements liés, ou pas, à la performance (Siedentop, 1980). Un entraîneur de basket-ball du premier cycle du secondaire était affligé que ses joueurs se critiquent, trop souvent, entre eux, pendant l'entraînement et ne se concentrent pas sur les compétences de tir. L'entraîneur a décidé d'attribuer des points pour la pratique quotidienne de layups, de tirs en suspension et d'exercices de lancer-francs et pour le développement du jeu collectif (ce qui signifiait que les joueurs encourageaient leurs coéquipiers pendant le jeu et l'entraînement). Dans ce système, des points étaient déduits dès qu'un joueur manifestait une mauvaise attitude. Un tableau statistique de suivi et d'évaluation de l'effort produit a été affiché à un endroit bien en vue dans le hall principal menant au gymnase, et les meilleurs étudiants se sont vus récompensés par un prix de l'effort à la fin de la saison.

Le programme a produit des changements spectaculaires : après seulement quelques semaines, le tir en suspension est passé de 37 à 51 %, les layups sont passés de 68 à 80 % et les fautes sur actions de tir sont passées de 59 à 67 %. Mais l'amélioration la plus spectaculaire a été dans l'attitude. Avant de mettre en place le programme comportemental, l'entraîneur comptait, pour chaque entraînement, quatre à six situations donnant lieu à des critiques et dix à douze cas

d’encouragement entre les coéquipiers. Après seulement quelques séances, il a enregistré plus de quatre-vingts encouragements au cours d’une séance d’entraînement.

À la fin de la saison, l’entraîneur a déclaré : *« Nous étions plus collectifs que je n’aurais jamais pu l’imaginer »*. L’encadré « Amélioration de la participation : une approche comportementale » fournit un exemple de programme comportemental pour accroître l’assiduité et la participation à un programme de natation dans une classe d’âge.

❊ COMPORTEMENTS INAPPROPRIÉS AU TENNIS

Dans une étude de cas réalisée par Galvan et Ward (1998), le but était de réduire le nombre de comportements inappropriés sur le court chez les joueurs de tennis, y compris le fait de casser sa raquette, de shooter dans les balles, de proférer des violences verbales/des injures ou d’avoir des gestes violents envers soi-même. Le nombre de comportements inappropriés de chaque joueur a été affiché sur le tableau d’affichage dans le vestiaire des joueurs. Pour obtenir ces chiffres, les statisticiens ont observé toutes les oppositions (matches entre coéquipiers) pendant l’entraînement et ont enregistré les comportements inappropriés. Tous les joueurs ont été informés de leurs comportements inappropriés lors d’une réunion initiale et se sont vus proposer des stratégies pour réduire ces comportements. Les cinq joueurs qui ont été suivis tout au long d’une saison de tennis compétitive ont connu une réduction significative des comportements inappropriés, en particulier les comportements qu’ils avaient initialement le plus souvent manifestés. Par exemple, un joueur comptabilisait en moyenne plus de onze abus verbaux par match pendant la période de référence, et ce

nombre a diminué à un peu plus de deux par match à la fin de la saison. La modification du comportement semble bien fonctionner pour ce groupe de joueurs.

CRÉER DES PROGRAMMES COMPORTEMENTAUX EFFICACES

Bien que les exemples démontrent que les programmes de changement de comportement peuvent modifier le comportement, un changement de comportement dans l'activité physique et sportive peut être délicat. Les programmes comportementaux efficaces présentent certaines caractéristiques majeures :

- Ils mettent l'accent sur une mesure précise, détaillée et fréquente du rendement et du comportement et utilisent ces mesures pour évaluer l'efficacité du programme.
- Ils reconnaissent la distinction entre le développement d'un nouveau comportement et le maintien d'un comportement existant à des niveaux acceptables, et ils offrent des procédures positives pour accomplir les deux.

AMÉLIORATION DE LA PARTICIPATION : UNE APPROCHE COMPORTEMENTALE

Une équipe de natation faisait preuve de peu d'assiduité et de ponctualité aux

entraînements. Pour résoudre ce problème, les psychologues du sport ont recommandé que l'entraîneur de natation crée un tableau de présence sur lequel figure le nom de chaque nageur. Elle a placé le tableau bien en vue sur un mur près de la piscine, là où tout le monde pouvait le voir. Lors de la première phase du programme, les nageurs venus s'entraîner se sont vu attribuer une note inscrite au tableau à côté de leur nom. Dans la deuxième phase, les nageurs devaient se présenter à l'heure pour recevoir leur note. Dans la dernière phase, les nageurs devaient se présenter à l'heure et nager pendant toute la session pour recevoir une note. Les résultats indiquent une augmentation spectaculaire de la participation à chaque phase de l'étude – 45 % pour la première phase, 63 % pour la deuxième phase et 100 % pour la troisième phase (Mc Kenzie et Rushall, 1974).

Ensuite, les psychologues du sport ont fait évoluer le tableau du programme et ont demandé aux nageurs d'indiquer chaque longueur réalisée lors de l'entraînement. Le groupe a augmenté sa performance de 27 %, soit l'équivalent de 619 yards supplémentaires (566 mètres) par nageur pendant l'entraînement ! L'exposition publique des panneaux de présence et du programme a clairement servi une fonction de motivation : chaque nageur pouvait voir qui était présent, qui était en retard, qui avait nagé pendant toute la période et combien de longueurs chaque nageur avait réalisées. Les entraîneurs et les nageurs ont fait remarquer que la pression des pairs, la reconnaissance

publique, l'attention, les éloges et l'approbation des entraîneurs ont contribué au succès du programme.
Enfin, une étude de Young, Medic et Starkes (2009) a révélé que le suivi effectué par l'athlète lui-même améliorait l'assiduité et la ponctualité des nageurs de niveau collégial, mais que l'effet ne durait qu'environ deux à trois semaines. Ainsi, une motivation supplémentaire, éventuellement sous la forme d'un affichage public, est nécessaire pour prolonger l'adhésion des athlètes.

CHOIX ET SUIVI DES COMPORTEMENTS CIBLES

Tkachuj, Leslie-Toogood et Martin (2003) fournissent des lignes directrices et des suggestions pour sélectionner les comportements à modifier et pour observer et enregistrer ces comportements.

- **Observation directe de comportements individuels**. Les comportements individuels devraient être observés par des personnes entraînées, ce qui garantira une fiabilité

élevée. Certains comportements qui ont été observés dans des recherches antérieures (voir Martin et Pear, 2003) comprennent les erreurs de nage, la précision de service au volley-ball, les habiletés défensives des joueurs au football, la vitesse de patinage des patineurs de vitesse et l'exécution correcte des habiletés gymniques.

- **Check-lists comportementales pour enregistrer plusieurs comportements**. Les chercheurs et les consultants peuvent développer des check-lists qui permettent aux observateurs de surveiller plusieurs comportements. On citera par exemple le système d'évaluation du comportement des entraîneurs, l'échelle d'évaluation des gestes et du discours interne, les comportements pédagogiques d'un entraîneur de basket-ball expert, les check-lists des composants techniques du sprint sur piste et du crawl et du dos en natation.
- **Autosurveillance de l'athlète**. Parfois, l'autosurveillance peut initier le changement de comportement souhaité. Parmi les exemples d'habiletés qui peuvent être autosurveillées, on pourra citer les habiletés d'entraîneur, les longueurs nagées en natation et les coups efficaces au golf.
- **Vidéo en précompétition et en compétition**. Filmer les comportements permet d'enregistrer de façon permanente un comportement pour l'observer et l'analyser. La vidéo peut être utilisée pour évaluer les forces et les faiblesses des adversaires ainsi que les composants de routines de précompétition ou de pré-performance efficaces ou inefficaces.

- **Montage vidéo post-performance du comportement verbal**. Les stimuli visuels de l'environnement de compétition enregistrés sur vidéo peuvent permettre de se souvenir du comportement verbal et des émotions ressenties pendant la performance.

- Ils encouragent les participants à s'améliorer par rapport à leur propre niveau de performance antérieur. Ainsi, un athlète de niveau loisir qui se remet d'une blessure n'essaie pas de comparer sa performance à celle d'athlètes professionnels, mais plutôt à ce que le kinésithérapeute considère comme optimal dans cette circonstance particulière.

- Ils mettent l'accent sur les procédures comportementales dont l'efficacité a été démontrée par la recherche. (C'est plus une science qu'un art.)

- Ils insistent sur le fait que l'entraîneur, l'enseignant ou le leader doit surveiller attentivement le comportement de manière systématique (par exemple, vidéo, check-list comportementale) afin que les comportements inefficaces puissent être éliminés.

- Ils encouragent le leader à obtenir des feedbacks des pratiquants concernant l'efficacité des divers aspects de l'intervention comportementale.

De toute évidence, les techniques comportementales peuvent produire des changements positifs dans une variété de comportements. Lorsque vous appliquez des

techniques comportementales, les lignes directrices suivantes peuvent augmenter l'efficacité de vos programmes d'intervention.

- **Ciblez les comportements**. Lorsque vous lancez un programme, identifiez seulement quelques comportements sur lesquels travailler. Si les participants se concentrent sur le changement de quelques comportements, ils évitent d'être noyés et perturbés en essayant de faire trop et trop vite. De plus, il est difficile d'observer plusieurs participants en même temps. En suivant seulement un ou deux comportements, vous pouvez enregistrer plus précisément les comportements ciblés et les renforcer de manière juste. En plus des comportements de performance typiques, les comportements sociaux et émotionnels sont des comportements intéressants à travailler. Cibler les comportements après avoir soigneusement évalué les besoins particuliers des participants au programme. Pour choisir les comportements cibles appropriés, reportez-vous à la section « Choix et suivi des comportements cibles ».
- **Définissez les comportements ciblés**. Essayez de définir les comportements d'une manière qui les rend facilement observables et faciles à suivre. L'assiduité, le pourcentage de tir manqués, le nombre de tours effectués et l'exécution correcte d'une compétence sont des comportements relativement objectifs et concrets. Des comportements tels que l'agitation et l'effort sont plus difficiles à identifier et à mesurer. Les individus doivent être informés spécifiquement des types de comportements attendus afin de pouvoir modifier leur comportement en conséquence.
- **Enregistrez les comportements**. Enregistrez les comportements observables sur une check-list afin de

pouvoir donner des feedbacks aux pratiquants. Pour une efficience et une efficacité maximales, les check-lists doivent être simples et claires. Les entraîneurs principaux, les enseignants et les animateurs sont généralement trop occupés pour enregistrer les comportements, mais souvent les assistants, les managers, les formateurs ou les assistants des enseignants peuvent être sollicités pour aider. Si vous demandez à d'autres de vous aider, vous devrez leur apprendre à enregistrer les comportements pour garantir la fiabilité de ce suivi.

- **Fournissez un feedback pertinent**. Un feedback détaillé améliore la motivation. Un simple ensemble de croix sur un graphique facile à lire qui montre clairement les progrès de quelqu'un encourage l'estime de soi, les éloges d'un enseignant ou d'un entraîneur et la reconnaissance de l'amélioration, signaux qui augmentent tous la motivation. L'affichage public de ce feedback peut stimuler l'interaction entre pairs, ce qui pourrait également renforcer un engagement accru. Dans le même temps, cependant, certaines personnes trouvent ce type d'affichage embarrassant et aversif. L'accent doit toujours être mis sur l'autoamélioration ; éviter de créer une concurrence malsaine entre coéquipiers. Une bonne idée consiste à tenir une réunion d'équipe pour aider à déterminer l'emplacement de l'affichage.
- **Annoncez clairement les résultats**. Les athlètes et les élèves veulent de la clarté sur les comportements requis et sur le résultat de leur bonne ou mauvaise exécution. Si la récompense de certains comportements est le fait d'être dans l'équipe titulaire pour le prochain match, l'entraîneur doit clarifier cette attente ainsi que les comportements spécifiques dont les athlètes doivent faire preuve.

- **Adaptez le système de récompense**. De nombreux athlètes et étudiants sont déjà suffisamment motivés, mais ils ont besoin d'un programme systématique pour orienter leur motivation. Moins les athlètes et les étudiants sont motivés, plus ils devront peut-être initialement compter sur des récompenses externes. Mais le type de motivation le plus important sur le long terme est la motivation interne, qui doit toujours être encouragée. Le point clé est de tenir compte des différences individuelles lorsque vous mettez en œuvre des programmes de changement de comportement.

MODIFICATION DU COMPORTEMENT ET THÉRAPIE COGNITIVO-COMPORTEMENTALE

La modification du comportement et la thérapie cognitivo-comportementale (qui intègrent des méthodes de changement cognitif telles que le discours interne et la répétition mentale) peuvent être combinées et intégrées pour produire des améliorations encore plus importantes des performances. Luiselli (2012) donne un exemple de la façon dont la thérapie cognitivo-comportementale et la modification du comportement peuvent être intégrées dans une séance d'entraînement d'un patineur artistique.

- Avant que la patineuse monte sur la glace, elle se réfère à sa check-list d'entraînement, qui décrit ses objectifs de performance pour la séance.

- La patineuse imagine alors atteindre ses objectifs en exécutant des mouvements et des sauts spécifiques sur la glace.
- La patineuse passe en revue la séance avec son entraîneur avant de commencer à patiner.
- Tout au long de la séance, l'entraîneur fournit des commentaires positifs et rappelle à la patineuse ses objectifs.
- La patineuse réalise à plusieurs reprises des mouvements et des sauts difficiles spécifiques afin que l'entraîneur puisse fournir un feedback ciblé.
- À la fin de la séance, l'entraîneur et la patineuse remplissent des questionnaires de notation identiques sur tout ce qui a été réalisé pendant la séance afin qu'ils puissent comparer leurs notes et se préparer pour la prochaine session d'entraînement.

Cette liste ne décrit que quelques-unes des méthodes qui peuvent être utilisées dans la thérapie cognitivo-comportementale et la modification du comportement, y compris l'établissement d'objectifs, l'autosurveillance, la répétition comportementale, l'incitation, le renforcement positif et le repérage.

MOTIVATION INTRINSÈQUE ET RÉCOMPENSES EXTRINSÈQUES

Le monde du sport utilise largement les récompenses extrinsèques. La plupart des ligues universitaires organisent des cérémonies d'après-saison au cours

desquels les participants reçoivent des récompenses telles que des médailles, des trophées, des rubans, de l'argent et des vestes. Les enseignants du primaire donnent souvent des autocollants et des jouets pour récompenser les bons comportements de leurs élèves. Les pratiquants reçoivent fréquemment des t-shirts et d'autres récompenses pour leur présence et leur participation régulières aux entraînements. Les partisans des récompenses extrinsèques soutiennent que les récompenses augmentent la motivation, améliorent l'apprentissage et augmentent le désir de continuer à participer. Comme indiqué tout au long de ce chapitre, l'utilisation systématique de récompenses peut certainement produire certains changements de comportement souhaités dans le sport, l'éducation physique et l'exercice. Cependant, si les récompenses sont mal utilisées, des conséquences négatives peuvent également en résulter.

Nous savons que la motivation a deux sources : extrinsèque et intrinsèque. Avec les récompenses extrinsèques, la motivation vient des autres à travers des renforcements positifs et négatifs. Mais les individus participent également au sport et à l'activité physique pour des raisons intrinsèques. Les personnes qui ont une motivation intrinsèque s'efforcent intérieurement d'être compétentes et autodéterminées dans leur quête pour maîtriser la tâche à accomplir. Ils aiment la compétition, comme l'action et l'excitation, se concentrent sur le plaisir et veulent acquérir des compétences qui correspondent au meilleur de leurs capacités. Les personnes qui pratiquent l'exercice physique et le sport par goût seraient considérées comme intrinsèquement motivées, tout comme ceux qui pratiquent pour la fierté. Par exemple, lorsqu'on a demandé à Steve Ovett, coureur d'élite britannique de demi-fond, pourquoi il faisait de la compétition, il a répondu : *« Je l'ai fait simplement parce que je voulais.*

[Tirer] *le meilleur de moi-même pour tous les efforts que je déployais »* (Hemery, 1991).

Une étude portant sur la motivation durable des athlètes d'élite (Malett et Hanrahan, 2004) a révélé que les athlètes étaient principalement motivés par des objectifs personnels et de réalisation plutôt que par des incitations financières. Mais rivaliser et vaincre un adversaire est toujours important pour certains, comme en atteste cette citation de Sam Lynch, champion du monde d'aviron : *« Vous ne battez pas un record du monde dans une course comme celle-ci. Cela peut arriver, mais gagner le titre est le plus important »* (Jones, 2002). La **figure 7.1** présente la vision actuelle de la motivation intrinsèque et extrinsèque, et l'encart « Types de motivation intrinsèque et extrinsèque » explique les différents types de motivation. Nous focalisons maintenant notre attention sur ce qui se passe lorsque nous combinons des récompenses extrinsèques et une motivation intrinsèque.

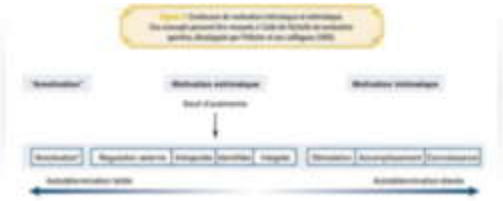
FACTEURS AFFECTANT LA MOTIVATION INTRINSÈQUE ET EXTRINSÈQUE

Des facteurs sociaux et psychologiques peuvent affecter la motivation intrinsèque et extrinsèque d'une personne dans l'activité physique et sportive. Certains des facteurs sociaux les plus importants sont :

- Le succès et l'échec (les expériences aident à définir son sens de la compétence) ;
- Le focus sur la concurrence (la compétition contre vous-même, en vous focalisant sur un certain niveau d'excellence et en mettant l'accent sur une amélioration personnelle, plutôt que sur la compétition contre votre adversaire qui se focalise avant tout sur la victoire) ;

- Les comportements des entraîneurs (positifs ou négatifs).

La théorie de l'autodétermination soutient que la compétence, l'autonomie et la relation à l'autre sont les trois besoins humains fondamentaux les plus importants et que le degré de satisfaction de ceux-ci contribue grandement à déterminer la motivation intrinsèque d'un individu. Par conséquent, les facteurs psychologiques affectant la motivation sont le besoin de compétence (pour se sentir confiant et efficace), le besoin d'autonomie (pour participer aux décisions ou en quelque sorte les « posséder »), et le besoin de relation (prendre soin des autres et leur faire prendre soin de vous). Être conscient de ces facteurs et modifier les choses lorsque cela est possible augmentera le sentiment de motivation intrinsèque.



LES DIFFÉRENTS TYPES DE MOTIVATION INTRINSÈQUES ET EXTRINSÈQUES

La pensée actuelle considère la motivation intrinsèque et extrinsèque dans un continuum et s'intéresse davantage aux différents types de motivation intrinsèque et extrinsèque (c'est-à-dire que ces constructions sont appréciées comme multidimensionnelles).

MOTIVATION INTRINSÈQUE

- **Connaissance.** L'individu s'engage dans une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'il éprouve en apprenant, en explorant ou en essayant de comprendre quelque chose de nouveau (par exemple, en apprenant un nouvel alignement défensif).
- **Accomplissement.** La personne s'engage dans une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle crée

quelque chose ou maîtrise des compétences difficiles (par exemple, maîtriser un plongeon difficile sur lequel elle travaille depuis un certain temps).

- **Stimulation.** La personne s'engage dans une activité pour ressentir des sensations agréables telles que le plaisir, l'excitation et le plaisir esthétique (par exemple, ressentir le plaisir de grimper une montagne).

MOTIVATION EXTRINSÈQUE

- **Régulation intégrée.** La régulation intégrée est la forme de motivation extrinsèque la plus avancée sur le plan du développement. L'activité est personnellement importante en raison

d’un résultat valorisé plutôt que de l’intérêt pour l’activité elle-même. Par exemple, un pratiquant s’entraîne avec diligence pour réussir à terminer un marathon. En substance, les gens peuvent se sentir autonomes (agir de leur propre gré) quand il y a des récompenses externes pour leurs actions (Standage, 2012).

- **Régulation identifiée.** Le comportement est hautement valorisé, accepté et jugé par l’individu et est donc exécuté volontairement, même si l’activité n’est pas agréable en soi. Par exemple, une athlète participe à un sport parce qu’elle croit que son implication contribue à sa croissance et à son développement. Les trois types de motivation intrinsèque, ainsi que la régulation intégrée et la régulation identifiée, reflètent tous le sentiment de « vouloir » plutôt que de « devoir » et se sont donc avérés être liés positivement aux résultats affectifs, cognitifs et comportementaux (Vallerand, 1997 ; Vallerand et Rousseau, 2001). C’est pourquoi le « seuil d’autonomie » (où le choix est de nature plus intrinsèque) comme le montre la figure 7.1 est placé juste après la régulation introjectée (qui a des aspects intrinsèques mais est davantage externe qu’interne).
- **Régulation introjectée.** L’individu est motivé par des poussées et pressions internes ; cependant, le comportement n’est toujours pas considéré comme autodéterminé car il est régulé par des

contingences externes. Par exemple, un pratiquant qui reste en forme pour impressionner le sexe opposé pratique une régulation introjectée.

- **Régulation externe.** Le comportement est entièrement contrôlé par des sources externes telles que les récompenses et les contraintes. Par exemple, un entraîneur sportif qui passe beaucoup de temps dans la salle d'entraînement simplement pour obtenir une augmentation de salaire est régulé par l'externe.

« AMOTIVATION »

Dans ce cas, les individus ne sont ni intrinsèquement ni extrinsèquement motivés et éprouvent donc des sentiments persistants d'incompétence et de manque de contrôle. Par exemple, un professeur d'éducation physique qui se contente de faire les mouvements parce qu'il ne se soucie plus vraiment d'enseigner fait preuve d' « amotivation ».

LES RÉCOMPENSES EXTRINSÈQUES SAPENT-ELLES LA MOTIVATION INTRINSÈQUE ?

Intuitivement, il semble que combiner la motivation extrinsèque et intrinsèque produirait plus de motivation. Par exemple, ajouter des récompenses extrinsèques (par exemple, des trophées) à une activité qui est

intrinsèquement motivante (par exemple, le volley-ball indoor) devrait augmenter la motivation en conséquence. Vous ne vous attendriez certainement pas à ce que ces récompenses extrinsèques réduisent la motivation intrinsèque. Mais regardons plus précisément l'effet des récompenses extrinsèques sur la motivation intrinsèque.

La plupart des premiers chercheurs et praticiens considéraient la motivation intrinsèque et extrinsèque comme un additif : plus il y en avait, mieux c'était. Certaines personnes, cependant, ont noté que les récompenses extrinsèques pouvaient saper la motivation intrinsèque. Par exemple, Albert Einstein a déclaré à propos des examens :

LA PASSION : UNE CLÉ POUR UNE MOTIVATION DURABLE

Bien que le concept de passion ait suscité beaucoup d'attention parmi les philosophes, il n'a reçu que récemment une attention empirique dans la littérature sur la psychologie du sport et de l'exercice. La passion a été définie comme une forte inclination et un fort désir envers une activité que l'on aime, que l'on trouve importante et dans laquelle on investit temps et énergie (Vallerand, 2010). Ainsi, quatre éléments caractérisent une passion pour une activité

donnée : nous aimons l'activité, nous la valorisons beaucoup car elle est importante et significative pour nous, nous la pratiquons régulièrement (c'est-à-dire plusieurs heures par semaine), et elle fait partie de notre identité, elle nous définit (Vallerand, Verner Filion et Paquet, 2014). Ces idées sont conformes à la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2002), et il a été avancé que, lorsque des individus aiment et s'engagent régulièrement dans une activité, celle-ci fera partie de leur identité dans la mesure où elle est très appréciée (Vallerand et al., 2006). Par exemple, avoir une passion pour le basket-ball signifierait que l'on ne joue pas simplement au basket-ball ; on est un basketteur.

Vallerand, Donahue et Lafreniere (2011) ont identifié deux types de passion :

- **La passion harmonieuse (PH)** : un fort désir de s'engager librement dans une activité qui devient partie intégrante de son identité. L'activité occupe un espace important mais pas écrasant de l'identité de la personne. Par exemple, les athlètes au lycée qui ont une passion harmonieuse pour leur sport décident quand jouer et quand faire d'autres choses comme étudier ou voir leurs amis.
- **La passion obsessionnelle (PO)** : un désir incontrôlable de participer à une activité et qui ne devient pas partie de l'identité. La personne devient contrôlée par l'activité (par exemple, « je dois le faire »), et ainsi elle peut entrer en conflit

avec d'autres activités de la vie (par exemple, le travail, la famille). Par exemple, les athlètes de lycée qui ont une passion obsessionnelle pour leur sport peuvent parfois finir par pratiquer leur sport au lieu de faire autre chose, comme étudier.

Une activité peut se transformer en activité passionnée à travers trois processus principaux (Vallerand, Verner Filion et Paquet, 2014) :

1. **Sélection d'activité**. La sélection d'activités fait référence à la préférence pour l'activité choisie par rapport à d'autres activités. Le sentiment que la sélection reflète son vrai choix et que les intérêts sont cohérents avec son identité devrait favoriser le développement de la passion envers l'activité.
2. **Évaluation de l'activité**. L'évaluation de l'activité fait référence à l'importance subjective accordée à l'activité par la personne. Dans le cas où l'objet d'intérêt est hautement valorisé et significatif, plus l'activité s'intériorise dans l'identité de la personne, plus la personne est passionnée par l'activité.
3. **Type d'internalisation**. Dans la mesure où le processus d'internalisation se déroule de manière autonome, une passion harmonieuse se développera. Cependant, si l'intériorisation est menée de manière contrôlée, une passion obsessionnelle se développera.

Les entraîneurs, les parents et les pairs sont essentiels pour déterminer si l'environnement

sera plus autonome ou plutôt dans une visée de contrôle. Plus précisément, la promotion du sentiment d'autonomie des jeunes athlètes en leur offrant des possibilités de choix, d'appropriation ou de « voix » concernant la décision et les comportements devrait faciliter le développement d'une passion harmonieuse.

Voici les principaux résultats des recherches effectuées sur la passion dans le contexte du sport (voir Vallerand, Verner Filion et Paquet, 2014) :

- La PH est liée à l'affect positif, aux émotions positives et à un bon ressenti.
- La PH est associée à des relations entraîneurs-athlètes de haute qualité.
- La PH est liée à des niveaux plus élevés de satisfaction de façon générale.
- La PH est liée à une concentration accrue.
- La PH est liée à la participation à une activité physique régulière.
- La PO est liée aux émotions négatives (en particulier la honte).
- La PO n'a aucun lien avec les relations entraîneur-athlète.
- La PO est liée à une plus grande prise de risque en choisissant des comportements dangereux et malsains.
- Une personnalité autonome est liée à la PH, tandis qu'une personnalité cherchant le contrôle est liée à la PO.

« Cette contrainte a eu un tel effet dissuasif qu'après avoir réussi l'examen final, j'ai trouvé que l'examen de tout problème scientifique me déplaisait pendant une année entière » (Bernstein, 1973). Lorsque les gens se considèrent comme la cause de leur comportement, ils se considèrent intrinsèquement motivés. À l'inverse, lorsque les gens perçoivent la cause de leur comportement comme étant extérieure à eux-mêmes (c'est-à-dire « Je l'ai fait pour l'argent »), ils se considèrent comme étant extrinsèquement motivés. Souvent, plus un individu est motivé extrinsèquement, moins il sera motivé intrinsèquement (de Charms, 1968).

L'ÉTAT DE L'ART

À la fin des années 1960, les chercheurs ainsi que les théoriciens ont commencé à tester systématiquement la relation entre les récompenses extrinsèques et la motivation intrinsèque. Edward Deci (1971, 1972) a constaté que les participants qui étaient récompensés par de l'argent pour avoir participé à une activité intéressante y passaient par la suite moins de temps que les personnes non rémunérées. Dans son étude assez originale et désormais classique, Deci a payé les participants pour qu'ils jouent à un jeu de puzzle mécanique Parker Brothers appelé Soma, qui comprend de nombreux blocs de formes différentes pouvant être agencés pour former divers motifs. Des tests avaient montré que ce jeu était intrinsèquement motivant. Dans une période de jeu ultérieure, le temps que ces participants ont passé avec les puzzles Soma (par opposition à la lecture de magazines) était

significativement moins important (106 secondes) que le temps passé par des individus qui n'avaient pas été récompensés pour avoir joué avec les puzzles (206 secondes).

POINT CLÉ

Être payé pour travailler à une activité intrinsèquement intéressante peut diminuer la motivation intrinsèque d'une personne pour cette activité.

Dans l'une des premières études, désormais considérée comme classique, intitulée « Transformer le jeu en travail », Lepper et Greene (1975) ont utilisé des enfants des écoles maternelles comme participants et ont choisi une activité qui était intrinsèquement motivante pour eux : dessiner avec des feutres. Chaque enfant a été invité à dessiner dans l'une des trois situations de récompense suivante. Dans les situations de récompense attendues, les enfants ont accepté de dessiner une image afin de recevoir un bon point. Dans la situation de récompense inattendue, la récompense a été décernée à des enfants de façon aléatoire après avoir terminé la tâche. Dans la situation sans récompense, les enfants n'ont ni anticipé, ni reçu de récompense. Une semaine plus tard, les enfants ont été discrètement observés pour évaluer leur intérêt pour la même activité dans une situation de libre choix. Les enfants qui avaient dessiné dans une situation de récompense attendue ont montré une diminution de la motivation intrinsèque, tandis que les deux autres groupes ont continué à utiliser les feutres tout autant qu'avant l'expérience. Lorsque la récompense attendue

a été supprimée, la raison principale pour laquelle le premier groupe a utilisé les feutres a également été supprimée, bien qu'ils aient initialement été intrinsèquement motivés par cette activité. (Lepper, Greene et Nisbett, 1973). Cette étude démontre les effets potentiels à long terme des récompenses extrinsèques et l'importance d'étudier comment la récompense est administrée.

Toutes les études n'ont pas montré que les récompenses extrinsèques diminuent la motivation intrinsèque. Au contraire, des études psychologiques générales sur la relation entre les récompenses extrinsèques et la motivation intrinsèque ont conclu que les récompenses externes sapent la motivation intrinsèque dans certaines circonstances sélectionnées – par exemple, reconnaître quelqu'un simplement pour sa participation sans lier la reconnaissance à la qualité de la performance (Eisenberg et Cameron, 1996). Cependant, Ryan et Deci (2000) ont débattu de cette conclusion, arguant de manière convaincante que les effets de sape des récompenses extrinsèques sur la motivation intrinsèque sont beaucoup plus larges et plus étendus. De même, des recherches menées spécifiquement dans les domaines du sport et de l'exercice révèlent un certain nombre de cas dans lesquels les récompenses extrinsèques et autres incitations minent et réduisent effectivement la motivation intrinsèque (Vallerand et Losier, 1999). Ainsi, nous devons comprendre dans quelles conditions les récompenses extrinsèques peuvent affecter négativement la motivation intrinsèque.

THÉORIE DE L'ÉVALUATION COGNITIVE

Pour aider à expliquer les différents effets potentiels des récompenses sur la motivation intrinsèque, Deci et ses collègues (Deci, 1975 ; Deci et Ryan, 1985) ont développé une approche conceptuelle appelée théorie de l'évaluation cognitive (TEC). La TEC est en fait une sous-théorie de la théorie plus générale de l'autodétermination (TA ; Ryan et Deci, 2000). La théorie de l'autodétermination (TA) se concentre sur trois besoins psychologiques fondamentaux : la compétence, la relation et l'autonomie. Essentiellement, Deci et Ryan (1994) ont soutenu que « les gens sont intrinsèquement motivés à se sentir connectés aux autres au sein d'un milieu social (relation), à fonctionner efficacement dans ce milieu (compétence) et à ressentir un sens de l'initiative personnelle à faire ainsi (autonomie) ». Par conséquent, la motivation intrinsèque, la performance et le développement cognitif sont maximisés dans des contextes sociaux qui offrent aux gens la possibilité de satisfaire ces besoins fondamentaux. Bien que la TA se concentre sur la motivation intrinsèque, elle ne précise pas les causes de la motivation intrinsèque. Par conséquent, la TEC a été développée pour aider à expliquer la variabilité de la motivation intrinsèque. Essentiellement, elle se concentre sur les facteurs qui facilitent ou sapent le développement de la motivation intrinsèque. Suivant l'orientation de la TA, la TEC émet l'hypothèse que tout événement qui affecte la perception de la compétence et le sentiment d'autodétermination des individus affectera également leur niveau de motivation intrinsèque. Ces événements (par exemple, la distribution de récompenses, la quantité et la qualité du feedback et du renforcement, et la manière dont les situations sont structurées) ont

deux composantes fonctionnelles : un aspect de contrôle et un aspect informationnel. Les aspects informationnels et de contrôle peuvent augmenter ou diminuer la motivation intrinsèque en fonction de la manière dont ils affectent la compétence et l'autodétermination de chacun (**figure 7.2**).

ASPECTS DE CONTRÔLE DES RÉCOMPENSES

L'aspect dominant des récompenses est lié au lien de causalité perçu par un individu (c'est-à-dire ce qui cause le comportement d'une personne) dans la situation. Si une récompense est perçue comme contrôlant son comportement, alors les gens croient que la cause de leur comportement (un lieu de causalité externe) réside en dehors d'eux-mêmes ; ainsi, la motivation intrinsèque diminue.

Les gens ressentent souvent un conflit direct entre le fait d'être contrôlé par une personne qui utilise des récompenses et leurs propres besoins d'autodétermination. C'est-à-dire que les personnes qui sont intrinsèquement motivées sentent qu'elles font les choses parce qu'elles le veulent plutôt que pour une récompense externe. Lorsque les gens se sentent

contrôlés par une récompense (par exemple, « Je ne joue que pour l'argent »), la raison de leur comportement réside en dehors d'eux-mêmes. Par exemple, de nombreux athlètes universitaires se sentent contrôlés par la pression de gagner, de concourir pour des bourses d'études et de se conformer aux exigences et aux attentes des entraîneurs. Avec le passage au mercato dans de nombreux sports professionnels, un certain nombre d'athlètes déclarent se sentir contrôlés par les grosses sommes d'argent qu'ils gagnent. Cela les a amenés à éprouver moins de plaisir dans l'activité elle-même. La recherche a révélé six stratégies importantes que les entraîneurs utilisent pour contrôler les comportements des athlètes, sapant ainsi la motivation intrinsèque (Batholomew, Ntoumanis et Thogersen – Ntoumanis, 2009) :

1. Récompenses tangibles (par exemple, promesse de récompenser les athlètes s'ils adoptent certains comportements à l'entraînement).

2. Contrôle par le feedback négatif (par exemple, relever tous les aspects négatifs du comportement d'un athlète mais ne rien dire de positif et ne proposer aucune suggestion d'amélioration future).

3. Contrôle personnel excessif (par exemple, interagir avec les athlètes de manière autoritaire et leur ordonner de faire les choses en utilisant des ordres, des directives, des questions de vérification et des délais).

4. Comportements d'intimidation (par exemple, utiliser la menace de sanction pour pousser les athlètes à travailler plus fort ou garder les athlètes au garde à vous pendant l'entraînement).

5. Promotion de l’implication de l’ego (par exemple, évaluer la performance d’un athlète devant ses pairs).

6. N’accorder de la considération au pratiquant que sous certaines conditions (par exemple, dire des choses pour faire culpabiliser les athlètes, comme « Tu m’as laissé tomber » ou « Quand tu n’es pas performant. »)

En revanche, si une récompense est considérée comme contribuant à un lieu interne de causalité (c’est-à-dire que la cause de son comportement réside à l’intérieur de la personne), la motivation intrinsèque augmentera. Dans ces situations, les individus ressentent des niveaux élevés d’autodétermination et perçoivent que leurs comportements sont déterminés par leur propre motivation interne. Par exemple, les programmes sportifs dans lesquels les individus ont la possibilité de donner leur avis sur le choix des activités, les objectifs de performance personnels et collectifs entraînent une motivation intrinsèque plus élevée car ils augmentent les perceptions personnelles de contrôle (Vallerand, Deci, et Ryan, 1987).

POINT CLÉ

La façon dont les destinataires perçoivent une récompense est essentielle pour déterminer si la récompense augmentera ou diminuera la motivation intrinsèque. Les récompenses que les gens perçoivent comme contrôlant leur comportement ou suggérant qu’elles ne sont pas compétentes diminuent la motivation intrinsèque. Les récompenses qui mettent l’accent sur l’aspect informationnel et fournissent des commentaires positifs sur les compétences augmentent la motivation intrinsèque.

ASPECT INFORMATIONNEL DES RÉCOMPENSES

L’aspect informationnel affecte la motivation intrinsèque en modifiant le sentiment de compétence d’une personne. Lorsqu’une personne reçoit une récompense pour sa réussite, telle que le prix du meilleur joueur, cela fournit des informations positives sur sa compétence et devrait augmenter la motivation intrinsèque. En synthèse, pour que les récompenses renforcent la motivation intrinsèque, elles doivent dépendre de niveaux spécifiques de performance ou de comportement.

De plus, les récompenses ou les événements qui fournissent des informations négatives sur la compétence devraient diminuer la compétence perçue et la motivation intrinsèque. Par exemple, si un coach est majoritairement critique, certains participants peuvent l’intérioriser comme des informations négatives sur leur propre valeur. Cela diminuera leur plaisir et leur motivation intrinsèque. De même, rechercher un prix et ne pas le recevoir diminuera le sentiment de compétence et la motivation intrinsèque.

SIGNIFICATION FONCTIONNELLE DE L’ÉVÉNEMENT

En plus des aspects de contrôle et d’information des récompenses, un troisième élément majeur de la TEC est la signification fonctionnelle de l’événement (Ryan et Deci, 2002). En substance, chaque récompense a potentiellement des aspects de contrôle et d’information. La façon dont elle affectera la motivation intrinsèque dépend du fait que le destinataire la perçoit comme exerçant plus de contrôle ou étant plus informative. Par exemple, au premier abord, il semblerait positif de récompenser des individus ou des équipes avec des trophées. Cependant, bien que le

message de la récompense semble concerner la compétence des athlètes, les joueurs peuvent avoir l'impression que l'entraîneur leur donne des récompenses pour contrôler leur comportement (c'est-à-dire s'assurer qu'ils ne rejoignent pas une autre équipe l'année suivante). Il doit être clair pour les participants qu'une récompense fournit des informations positives sur leurs compétences et ne vise pas à contrôler leur comportement. En général, le choix perçu, la compétence, l'autonomie (autodétermination) et le feedback positif font ressortir l'aspect informationnel, tandis que les récompenses, les délais et la surveillance font ressortir l'aspect de contrôle.

Prenons l'exemple fourni par Weiss et Chaumeton (1992) d'un lutteur au lycée. Selon l'entraîneur, le lutteur avait beaucoup de talent et de potentiel, avait remporté la plupart de ses combats et avait reçu des commentaires positifs de l'entraîneur, de ses coéquipiers et de la communauté. De plus, en tant que capitaine d'équipe, le lutteur avait participé à l'élaboration de règles d'équipe et de programmes d'entraînement. Malgré la quantité d'informations positives véhiculées sur les compétences du lutteur, l'entraîneur a été déconcerté par le manque d'affect positif, d'effort, de persévérance et de désir du lutteur. Ce n'est que plus tard que l'entraîneur a découvert que le père du garçon avait exercé une pression considérable pour que son fils rejoigne l'équipe de lutte et qu'il vivait ainsi, par procuration, le succès de son enfant – tout en le critiquant quand il pensait que la performance de son fils n'était pas à la hauteur. Ainsi, le lutteur a perçu l'aspect de contrôle, émanant de son père autoritaire, comme plus important que le feedback positif et les récompenses qu'il obtenait grâce à sa performance de lutte. Le résultat était un locus de causalité externe perçu avec une diminution ultérieure de la motivation intrinsèque.

COMMENT LES RÉCOMPENSES EXTRINSÈQUES AFFECTENT LA MOTIVATION INTRINSÈQUE DANS LE SPORT

On a demandé une fois à Magic Johnson s'il avait reçu des offres indécentes lorsqu'il était recruté par diverses équipes de basket-ball universitaire. Il a répondu : « J'ai reçu pas mal d'offres de voitures et d'argent. Cela m'a immédiatement découragé. C'était comme s'ils essayaient de m'acheter, et je n'aime pas que quiconque essaie de m'acheter. » Notez que ce à quoi Magic Johnson faisait vraiment référence était l'aspect de contrôle des récompenses. Il n'aimait pas que quiconque essaie de le contrôler par des pots-de-vin et d'autres incitations extrinsèques. Avec les contrats à long terme exubérants de plusieurs millions de dollars qui sont actuellement offerts à de nombreux athlètes professionnels, la question naturelle est de savoir si les athlètes perdront leur motivation et leur volonté de performer au plus haut niveau. Examinons les résultats de certaines recherches à ce sujet.

BOURSES ET MOTIVATION INTRINSÈQUE

L'une des premières évaluations de la façon dont les récompenses extrinsèques affectent la motivation intrinsèque dans un contexte sportif a été l'étude de Dean Ryan (1977) sur les joueurs de football universitaires et non universitaires. Les joueurs boursiers ont déclaré qu'ils appréciaient moins le football que leurs homologues non boursiers. De plus, les joueurs de football boursiers manifestaient moins de motivation intrinsèque après chaque année où ils

recevaient leur bourse, de sorte que leur niveau de plaisir le plus bas se produisait au cours de leur dernière année. Ryan a ensuite interrogé des athlètes masculins et féminins de différentes écoles dans une variété de sports (1980). Encore une fois, les joueurs de football boursiers ont déclaré moins de motivation intrinsèque que les footballeurs non boursiers. Cependant, les lutteurs masculins et les athlètes féminines de six sports qui étaient scolarisés ont déclaré des niveaux plus élevés de motivation intrinsèque que ceux qui n'étaient pas boursiers.

Ces résultats peuvent s'expliquer par la distinction entre les aspects de contrôle et d'information des récompenses. Les bourses peuvent avoir une fonction informative – les bourses indiquent aux athlètes qu'ils sont bons. Ce serait particulièrement instructif pour les lutteurs et les femmes, qui reçoivent beaucoup moins de bourses que les autres athlètes. N'oubliez pas qu'en 1980, peu de bourses sportives étaient disponibles pour les lutteurs et les femmes. En comparaison, quelque quatre-vingts bourses ont été attribuées à des équipes de football américain de division I, ce qui transformait l'aspect informationnel de l'obtention d'une bourse de football en une confirmation moins positive de compétences exceptionnelles.

POINT CLÉ

Les bourses sportives peuvent diminuer ou augmenter les niveaux de motivation intrinsèque des athlètes selon ce qui est le plus mis en valeur – l'aspect de contrôle ou d'information.

Le football américain est le sport le plus rémunérateur pour la plupart des universités. Considérez comment ces bourses, ainsi que les bourses dans d'autres sports générateurs de revenus, peuvent être utilisées. Certains entraîneurs peuvent les utiliser comme levier pour contrôler le comportement des joueurs, qui croient souvent qu'ils doivent bien performer pour ne pas perdre leurs bourses. Parfois, les joueurs qui ne sont pas à la hauteur des attentes des entraîneurs sont obligés de participer à des exercices dévalorisants, sont menacés d'être exclus de l'équipe ou n'ont pas de temps de jeu. En tenant ces bourses suspendues comme l'épée de Damoclès au-dessus de la tête des joueurs, les entraîneurs ont parfois transformé ce qui était autrefois du jeu en travail. Dans ces conditions, l'aspect de contrôle de la bourse est plus important que l'aspect informationnel, ce qui diminue évidemment la motivation intrinsèque des boursiers.

Étant donné l'évolution du sport universitaire masculin et féminin au cours des années 1980 et 1990, une étude d'Amorose, Horn et Miller (1994) a examiné l'effet des bourses sur la motivation intrinsèque. L'enquête a montré que, parmi quatre cent quarante athlètes masculins et féminins de première division, les joueurs boursiers avaient des niveaux inférieurs de motivation intrinsèque, de plaisir et de choix perçu que les groupes sans bourse. Cela s'est produit tant chez les hommes que chez les femmes, ce qui indique que la croissance du sport universitaire féminin a peut-être élevé la pression pour gagner jusqu'au niveau de l'athlétisme universitaire masculin. Attribuer plus de bourses aux athlètes féminines a réduit l'aspect informationnel de ces récompenses, et la pression concomitante pour gagner a renforcé l'aspect de contrôle des bourses, diminuant ainsi la motivation intrinsèque.

Dans ce sens, Amorose et Horn (2000) ont tenté de déterminer si c'était la bourse elle-même ou les

comportements de coaching réels qui avaient produit des changements dans la motivation intrinsèque. En évaluant la façon dont les athlètes collégiaux percevaient le comportement de leurs entraîneurs, les auteurs ont constaté que les changements dans les sentiments de motivation intrinsèque étaient principalement attribuables aux comportements d'entraîneur plutôt qu'à la question de savoir si un athlète était boursier. Plus précisément, les athlètes qui percevaient que leurs entraîneurs affichaient un feedback principalement positif et instructif ainsi que des comportements de soutien démocratique et social montraient des niveaux plus élevés de motivation intrinsèque que les athlètes qui avaient l'impression que leurs entraîneurs affichaient des comportements autocratiques prédominants. De même, Hollembeak et Amorose (2005) ont constaté que les comportements de « coaching démocratique » produisaient des niveaux plus élevés de motivation intrinsèque, tandis que les comportements de coaching autocratique produisaient des niveaux inférieurs de motivation intrinsèque. Ainsi, en ce qui concerne la motivation intrinsèque, il apparaît que le type d'entraîneur pour lequel on joue est plus important que de savoir si l'on est boursier.

CONCURRENCE ET MOTIVATION INTRINSÈQUE

Le succès et l'échec peuvent également affecter la motivation intrinsèque. Les événements compétitifs contiennent à la fois des éléments de contrôle et d'information et peuvent donc influencer à la fois le lieu de causalité perçu et la compétence perçue des participants. En modifiant le succès et l'échec que les participants perçoivent sur une tâche motrice, plusieurs chercheurs ont révélé que les gens ont des niveaux de motivation intrinsèque plus élevés après le succès

qu’après l’échec (Vallerand, Gauvin et Halliwell 1986 ; Weineberg et Ragan, 1979). Des recherches plus poussées (Vansteenkiste et Deci, 2003) ont étudié les effets sur la victoire ou la défaite des feedbacks positifs commentant les performances.

Les résultats ont révélé que, bien que la défaite soit associée à une motivation intrinsèque réduite, un feedback positif pour répondre à une norme spécifique (feedback lié à la performance) a largement contribué à réduire l’effet minant de la défaite sur la motivation intrinsèque. Ainsi, se concentrer sur les objectifs de performance (par exemple, l’amélioration) semble aider à maintenir la motivation plus que se concentrer sur les résultats (par exemple, gagner et perdre).

POINT CLÉ

Le succès en compétition tend à accroître la motivation intrinsèque, tandis que l’échec tend à diminuer la motivation intrinsèque.

Nous avons tendance à nous concentrer sur qui a gagné ou perdu une compétition, ce qui représente le résultat objectif. Parfois cependant, un athlète joue bien mais perd quand même face à un adversaire supérieur tandis que, d’autres fois, quelqu’un joue mal mais gagne quand même face un adversaire faible. Ces résultats subjectifs semblent également déterminer la motivation intrinsèque d’un athlète. Les personnes qui estiment avoir de bons résultats montrent des niveaux de motivation intrinsèque plus élevés que ceux qui ont une moindre perception du succès (Mc Auley et Tammen, 1989). Gagner ou perdre est moins important pour

déterminer la motivation intrinsèque que la perception (subjective) des performances. L'adage « Ce n'est pas gagner ou perdre qui importe, mais la façon dont vous jouez » s'applique pour déterminer comment une performance affecte la motivation intrinsèque.

En substance, l'orientation de la performance semble être plus importante que le résultat réel. Par exemple, Vallerand, Gauvin et Halliwell (1986) ont constaté que les jeunes à qui l'on demandait de se mesurer à un autre enfant (compétition interpersonnelle) sur une tâche motrice manifestaient moins de motivation intrinsèque que ceux à qui l'on demandait simplement de se mesurer à eux-mêmes (maîtrise). De plus, dans une étude résumée par Vallerand (2012), il a été constaté que la compétition intergroupe conduisait à des niveaux de plaisir plus élevés lorsque les joueurs devaient se concentrer sur le fait de bien faire au lieu de simplement vaincre la concurrence (comme c'était le cas dans les précédentes études). On a émis l'hypothèse que, compte tenu de ces instructions, les joueurs ressentaient l'excitation de la compétition ainsi que l'enthousiasme interpersonnel découlant du fait d'avoir un coéquipier.

FEEDBACK ET MOTIVATION INTRINSÈQUE

Le feedback et la motivation intrinsèque impliquent la façon dont les informations positives et négatives des personnes importantes affectent la compétence perçue et la motivation intrinsèque qui en résulte. La première étude de Vallerand (1983) portait sur l'effet de la variation de la quantité de feedback positif donné aux joueurs de hockey adolescents qui se produisaient dans des situations de hockey simulé. Les joueurs ont reçu 0, 6, 12, 18 ou 24 feedbacks positifs des entraîneurs tout en pratiquant diverses situations de hockey. Les groupes

qui ont reçu un feedback ont obtenu des scores plus élevés en termes de compétence perçue et de motivation intrinsèque que le groupe n'en ayant pas reçu ; il n'y a cependant pas de différence entre les groupes en fonction de la quantité de feedbacks reçue. Par conséquent, la quantité absolue de feedback positif semble moins importante que la présence d'au moins un certain type de feedback positif.

Une étude de Mouratidis, Vansteenkiste, Lens et Sideridis (2008) a montré que des retours très positifs (« Vous êtes l'un des meilleurs de la classe ») ont produit une motivation intrinsèque significativement plus élevée et une plus grande intention de participer à des activités similaires à l'avenir par rapport à un feedback légèrement positif (« Vous êtes dans la moyenne »). Ces résultats soulignent l'importance de la qualité des retours positifs et pas seulement de la quantité. Il est intéressant de noter que Henderlong et Lepper (2002) ont souligné que le feedback positif (dans ce cas sous forme d'éloges) doit être utilisé avec prudence car il peut augmenter, diminuer ou n'avoir aucun effet sur la motivation intrinsèque. Dans la mesure où le message est sincère, une augmentation de la motivation intrinsèque suivra. Cependant, si le feedback n'est pas perçu comme sincère, des effets négatifs peuvent survenir. De plus, la façon dont il est transmis est importante. Plus précisément, si le message est présenté de manière à favoriser l'autonomie (par exemple, « Il est important pour votre bien de faire cela »), les athlètes se sentent en contrôle et peuvent faire des choix dans des limites raisonnables, ce qui entraîne une augmentation de la motivation intrinsèque. À l'inverse, lorsque les messages visent à contrôler, à forcer les athlètes à se comporter d'une certaine manière (par exemple, « Vous devez faire cela. Vous n'avez pas le choix. »), la motivation intrinsèque est minée.

Étant donné que les comportements de soutien à l'autonomie des entraîneurs peuvent être enseignés (Reeve, 1998), des interventions ont été élaborées pour aider les entraîneurs à utiliser davantage l'entraînement de soutien à l'autonomie et par conséquent faciliter la motivation intrinsèque de leurs athlètes. Par exemple, Valler (2012) propose un programme sur dix-huit mois avec des nageurs qui a été très efficace pour amener les athlètes à percevoir leur entraîneur comme moins dans une optique de contrôle et utilisant un comportement plus favorable à l'autonomie, ainsi que les athlètes éprouvant des niveaux plus élevés de perception de leur compétence et de motivation intrinsèque. Il convient de noter en particulier que la participation à la pratique a augmenté de façon significative et que le décrochage a été considérablement réduit. Ntoumanis et Mallett (2014) proposent des suggestions pratiques concernant la promotion de comportements autonomes chez les entraîneurs (voir « Autonomie – Soutenir et contrôler le style interpersonnel » cf. titre de l'encadré : Style interpersonnel de soutien de l'autonomie et de contrôle).

Une étude d'Edmunds, Ntoumanis et Duda (2006) a trouvé des résultats similaires avec des pratiquants adultes et des entraîneurs de fitness, démontrant que les comportements de soutien à l'autonomie des entraîneurs produisaient des niveaux plus élevés de satisfaction et de compétence perçue chez les pratiquants. Une étude a révélé que des niveaux plus élevés de comportements de contrôle de la part des entraîneurs n'entraînaient pas nécessairement moins de motivation intrinsèque et de plaisir chez les athlètes tant que les entraîneurs avaient également des comportements autonomes élevés (Rottensteiner, Happonen et Konttinen, 2015). De plus, les comportements à l'entraînement peuvent également affecter le sentiment de bien-être des athlètes (Cheval

et al. 2017). Plus précisément, les comportements d'encadrement tels que l'intimidation, le contrôle de l'utilisation des récompenses et un contrôle personnel excessif sont liés à des niveaux inférieurs d'estime de soi et à des niveaux plus élevés de perception du burn-out professionnel. Les comportements de soutien à l'autonomie sont liés au bien-être positif (p. ex., l'estime de soi, la satisfaction). Enfin, outre les facteurs déjà relevés, d'autres facteurs déterminent la motivation intrinsèque (voir Vallerand et Rousseau, 2001).

PRINCIPES POUR L'UTILISATION EFFICACE DES RÉCOMPENSES EXTERNES

- Les meilleures récompenses extrinsèques sont novatrices, créatives et simples. En cette ère de salaires exorbitants dans le sport professionnel, on oublie souvent que le pouvoir des récompenses extrinsèques provient plus de leur signification que de leur valeur monétaire. Le vrai pouvoir de la récompense réside souvent dans ce que représente la récompense. Par exemple, dans le film (inspiré d'une histoire vraie) *Un bel esprit*, John NASH reçoit le prix Nobel pour son travail en théorie économique alors qu'il souffre d'une maladie mentale. Malgré l'argent et le prestige entourant le prix Nobel, NASH reçoit l'une des récompenses les plus

satisfaisantes à la fin du film : dans la salle à manger de l’Université de Princeton, ses collègues s’approchent de sa table et posent leurs stylos en signe de reconnaissance. Les stylos ont évidemment peu de valeur monétaire mais une grande valeur symbolique.

- Des récompenses extrinsèques doivent être accordées pour libérer les athlètes, et non pour les contrôler. Lorsque vous récompensez individuellement, assurez-vous que les athlètes savent que la récompense porte sur leur compétence plutôt que sur une volonté de contrôle. Par exemple, les bourses devraient être considérées comme des mesures de compétence et non comme quelque chose à placer en suspend au-dessus de la tête des athlètes.
- Les récompenses extrinsèques peuvent aider lorsque les individus ne sont pas motivés à prendre part à un sport ou à faire de l’exercice. Par exemple, les individus peuvent ne pas aimer le vélo d’appartement, mais des récompenses externes peuvent les aider à continuer d’en faire, car ils savent qu’à la fin, cela les aidera à perdre du poids et à tonifier leurs muscles.

- Les récompenses externes doivent dépendre du comportement. Pour améliorer la motivation, les récompenses doivent être gagnées. Par exemple, obtenir une récompense pour simplement participer (comme dans certaines ligues sportives pour jeunes) n'a pas de sens, mais obtenir une récompense pour avoir participé et travaillé dur à toutes les épreuves devrait alimenter la motivation.
- Utilisez les récompenses externes avec parcimonie. Créez plutôt un climat de motivation qui favorise la motivation intrinsèque et dans lequel les athlètes ou les pratiquants se motivent les uns les autres dans la poursuite de l'excellence. Moins un entraîneur ou un animateur utilise des récompenses externes, plus ces récompenses seront perçues comme motivantes, ce qui augmentera chez les athlètes le sentiment d'autodétermination. Au contraire, plus ces récompenses sont fréquentes (ou démesurées), plus les athlètes les percevront comme un moyen de contrôle.

STRATÉGIES POUR AUGMENTER LA MOTIVATION INTRINSÈQUE

STYLE INTERPERSONNEL DE SOUTIEN DE L'AUTONOMIE ET DE CONTRÔLE

ENTRAÎNEUR QUI SOUTIENT L'AUTONOMIE

- Encourage l'initiative des athlètes.
- Permet aux athlètes de participer à la prise de décision.
- Offre des choix qui correspondent aux objectifs et aux valeurs des athlètes.
- Explique les choix des activités
- Reconnaît les sentiments négatifs associés à l'engagement dans les activités.
- Est sans jugement.
- Tente de comprendre le point de vue des athlètes avant de proposer des suggestions.

ENTRAÎNEUR QUI CONTRÔLE

- Se comporte de manière coercitive, contraignante et autoritaire afin d'imposer une manière préconçue de penser et de se comporter
- Utilise un suivi et une surveillance excessifs.
- Marginalise les commentaires et les opinions des athlètes.

- Tente d’influencer des aspects de la vie des athlètes qui ne sont pas directement pertinents pour leur pratique sportive.
- Utilise des comportements intimidants (par exemple, des cris, des punitions physiques).
- Utilise des affirmations qui induisent un sentiment de culpabilité.
- Ne fait plus attention, n’a plus de regard positif, ne soutient plus les athlètes et ne respectent pas leurs instructions et leurs attentes.

Mageau et Vallerand (2003) ; Batholomew et coll. (2009).

Parce que les récompenses ne sapent pas de façon inhérente la motivation intrinsèque, les entraîneurs, les éducateurs et les animateurs ont raison de structurer et d’utiliser les récompenses et d’autres stratégies pour augmenter les perceptions de réussite et de compétence et, par extension, la motivation intrinsèque des participants. Lisez les suggestions suivantes pour augmenter la motivation intrinsèque et analysez comment l’utilisation des récompenses fournit aux participants des informations qui augmenteront leur motivation intrinsèque et leur perception de la compétence.

- **Offrez des expériences réussies**. Le succès perçu renforce le sentiment de compétence personnelle. Par exemple, abaisser le panier des jeunes basketteurs et

structurer la pratique pour offrir des expériences réussies rehaussera le sentiment de compétence. Faites des commentaires positifs sur ce que les participants font bien.

- **Attribuez des récompenses en fonction de la performance**. Faites le lien entre les récompenses et les niveaux de performance de comportements spécifiques pour augmenter leur valeur pédagogique. Attribuez des récompenses fondées sur une exécution correcte des plans de matches, un bon comportement sportif, l'aide à d'autres coéquipiers ou la maîtrise d'une nouvelle compétence afin de fournir des informations sur la compétence de l'individu. Expliquez clairement aux participants que les récompenses sont spécifiquement destinées à bien faire les choses et que vous n'essayez en aucun cas de les contrôler. Insistez sur l'aspect informationnel des récompenses.
- **Faites des éloges verbaux et non verbaux**. Beaucoup de gens oublient à quel point l'éloge peut être important. Le compliment fournit un feedback positif et aide les athlètes à continuer de s'efforcer de s'améliorer. Ceci est particulièrement important pour les athlètes de second rang et qui obtiennent peu de reconnaissance ainsi que pour les étudiants qui ne sont pas particulièrement bons dans les activités physiques et sportives. Par exemple, les participants en surpoids dans une classe ont besoin de beaucoup de commentaires positifs pour rester motivés et se sentir bien dans leur peau. Une simple tape dans le dos ou un commentaire comme « Bon travail » peut permettre de reconnaître la contribution de chaque personne à l'équipe ou la réalisation d'un objectif personnel.
- **Variez le contenu et la séquence des exercices**. Les pratiques sportives et physiques peuvent devenir ennuyeuses. Une façon de briser la monotonie et de maintenir les niveaux de motivation est de varier les

types d’exercices et la façon dont ils sont séquencés. Une telle variété peut également donner aux jeunes athlètes l’occasion d’essayer de nouveaux postes ou de nouvelles responsabilités. Les jeunes s’amusent plus et sont plus alertes et apprécient les exigences des différentes positions et leurs capacités à les gérer. De même, les animateurs doivent s’efforcer de faire varier le contenu et le format de leurs cours pour maintenir une motivation élevée. (Les taux d’abandon atteignent trop souvent plus de 50 %.)

- **Impliquez les pratiquants dans la prise de décision**. Accorder aux participants plus de responsabilité dans la prise de décisions et l’établissement des règles. Cela augmentera leur perception du contrôle et mènera à des sentiments d’accomplissement personnel. Par exemple, les pratiquants peuvent apporter des suggestions pour organiser une séance d’entraînement, créer des règles pour une équipe ou une classe, établir un code vestimentaire ou, s’ils sont prêts, mettre en place à une stratégie de jeu. Ils pourraient planifier un exercice nouveau ou innovant pour s’entraîner. Les gens perçoivent qu’ils ont une plus grande compétence lorsqu’ils sont actifs dans le processus d’apprentissage.
- **Fixez-vous des objectifs de performance réalistes**. Tous les participants ne sont pas hautement qualifiés ou susceptibles d’être des gagnants en compétition. Cependant, les gens peuvent apprendre à se fixer des objectifs réalistes en fonction de leurs capacités individuelles. Ces objectifs ne dépendent pas nécessairement de performances objectives ; ils peuvent inclure de jouer pendant un certain nombre de minutes, de se contrôler émotionnellement ou simplement de s’améliorer par rapport à une performance précédente. Fondez les objectifs de performance sur un niveau personnel de performance (par exemple, améliorer son temps dans une course sur

un mile en passant de 7 :33 à 7 :25), en laissant les pratiquants être acteurs de leur performance (c'est-à-dire ne pas dépendre de la façon dont l'adversaire joue) et rendre ainsi le succès plus probable. Atteindre les objectifs de performance est un signe de compétence qui augmentera la motivation. Le chapitre 16 présente une analyse plus détaillée sur la manière de fixer des objectifs.

LE « FLOW » – UN CAS PARTICULIER DE MOTIVATION INTRINSÈQUE

Certaines des études les plus innovantes sur l'amélioration de la motivation intrinsèque proviennent des travaux de Mihaly Csikszentmihalyi (1990). Alors que de nombreux chercheurs ont essayé de déterminer quels facteurs sapaient la motivation intrinsèque, Csikszentmihalyi a étudié précisément ce qui rend une tâche intrinsèquement motivante. Il s'est penché sur l'escalade, la danse, les échecs, la musique et l'athlétisme au niveau amateur – soit des activités que les gens font avec une grande intensité mais généralement pour peu ou pas de récompense extérieure. Dans le sport, Sue Jackson a dirigé la recherche dans ce domaine, en étudiant les expériences de flow chez les athlètes de divers sports. Jackson et Csikszentmihalyi ont également collaboré à un livre, *Flow in Sport : The Keys to Optimal Experiences and Performances* (Jackson et Csikszentmihalyi, 1999). Grâce à leurs recherches, Jackson et Csikszentmihalyi ont identifié des éléments communs qui rendent les

activités sportives intrinsèquement intéressantes. Ces éléments de flow ont été identifiés dans divers contextes de performance, y compris l'armée, les arts de la scène et les affaires (Harmison et Casto, 2012 ; Jackson, 2011), et les athlètes amateurs peuvent atteindre le flow tout aussi bien que les athlètes de haut niveau (Henning et Etnier, 2013). Les éléments essentiels de l'état de flow sont les suivants :

- **Équilibre entre défi et compétences**. L'élément le plus important de la définition du flow de Csikszentmihalyi est l'équilibre entre la compétence perçue et le défi. Une victoire facile ou une défaite déséquilibrée enclenchera rarement cet état. Comme l'a fait remarquer un joueur de hockey, « C'est quand j'ai un concurrent pour me pousser dans mes limites et que j'ai un vrai défi à relever que je rentre dans cette zone de flow ». Pour que le flow se produise, il est impératif qu'un athlète croie qu'il possède les compétences nécessaires pour relever avec succès les défis physiques, techniques et mentaux auxquels il est confronté.
- **Absorption complète dans l'activité**. Le participant est tellement impliqué dans l'activité que rien d'autre ne semble avoir d'importance. Un basketteur déclare : « *Le terrain, c'est tout ce qui compte... Parfois, je pense à*

un problème, comme une dispute avec ma petite amie, et je pense que ce n'est rien comparé au jeu. Vous pouvez penser à un problème toute la journée, mais dès que vous entrez dans le jeu, bon sang... Lorsque vous jouez au basket, c'est tout ce à quoi vous pensez. »

- **Des objectifs clairs**. Les objectifs sont si clairement définis que l'athlète sait exactement quoi faire. Cette clarté d'intention facilite la concentration et l'attention. Comme l'a dit un nageur à propos de l'expérience de flow, « Je savais exactement comment j'allais nager. »
- **Fusion de l'action et de la conscience**. L'athlète est conscient de ses actions mais pas de la conscience elle-même. Cet état mental est décrit par un joueur de volley-ball qui déclare : « La seule chose qui me passe par la tête est de bien jouer. Mais je n'ai absolument pas besoin de réfléchir. Quand je joue [au volley-ball], ça me vient. C'est une bonne sensation. Et quand vous êtes dans le flow, vous n'y pensez pas du tout. Si vous prenez du recul et que vous réfléchissez à pourquoi vous êtes bon, tout d'un coup vous cessez de l'être. »
- **Concentration totale sur la tâche à accomplir**. Les athlètes rapportent qu'ils se sentent comme un faisceau d'énergie concentrée. Les bruits de la foule, les réactions de l'adversaire et autres distractions n'ont tout simplement pas d'importance. L'accent est clairement mis sur la tâche à accomplir. Un joueur de tennis décrit cette concentration totale : *« Tout ce qui comptait était le court de tennis et la balle. J'étais tellement dans la zone et concentré que la balle ressemblait à une pastèque. »*
- **Perte de conscience de soi**. Les athlètes qui performent rapportent que leur ego est complètement perdu dans l'activité elle-même. Un grimpeur a bien décrit ce sentiment : *« En escalade, on a tendance à s'immerger dans ce qui se passe autour de soi – dans le rocher, dans les mouvements qui sont impliqués, la*

pose de prises, la position correcte du corps – on est si impliqué, que l'on perd conscience de sa propre identité et que l'on se fond dans la roche. »

- **Un sentiment de contrôle**. Cet élément du flow fait référence au fait que l'athlète n'est pas activement conscient du contrôle ; au contraire, il n'est tout simplement pas inquiet de la possibilité d'un manque de contrôle. Un joueur de racquetball illustre ce sentiment de contrôle : *« Parfois, quand je suis superconcentré dans un match* [de racquetball], *rien d'autre n'existe – rien d'autre que le fait de participer et de frapper dans la balle. L'autre joueur doit être là pour jouer, mais je ne suis pas concerné par lui. Je ne suis pas en concurrence avec lui à ce stade. J'essaie de placer la balle à l'endroit parfait, et cela n'a aucune incidence sur la victoire et la défaite. »*

- **Pas d'objectifs ou de récompenses externes à l'activité**. L'athlète participe uniquement à cause de l'activité elle-même, sans rechercher aucune autre récompense. Un joueur d'échecs évoque ce point en déclarant : *« La partie la plus gratifiante des échecs est la compétition, la satisfaction de confronter vos prouesses mentales à quelqu'un d'autre... J'ai gagné des trophées et de l'argent, mais compte tenu des frais d'inscription à l'association, etc., je suis généralement du côté des perdants financièrement. »*

- **Altération du temps**. Les athlètes qui ressentent le flow rapportent généralement que le temps semble s'accélérer, même si pour certains, il ralentit. Cependant, la plupart des individus dans le flow rapportent des transformations dans leur perception du temps. Comme l'exprime un athlète : *« C'était fini avant que je ne le sache ».*

- **Mouvement sans effort**. Cet élément fait référence au fait que l'athlète joue bien, mais n'y pense pas vraiment et ne semble pas faire trop d'efforts. Un

patineur artistique a bien saisi cet élément : *« C'était juste un de ces programmes qui a bien fonctionné. C'est juste un enchaînement naturel, comme si vous sentiez que cela pourrait continuer encore et encore, comme si vous ne vouliez pas que cela s'arrête parce que ça se passe si bien. C'est presque comme si vous n'aviez pas à penser, c'est comme si tout se passait automatiquement sans réfléchir. C'est comme si vous étiez en pilote automatique, donc vous n'avez aucune idée. »*

Ces éléments représentent les caractéristiques essentielles de performances optimales, que les athlètes ont qualifiées de « chaudes », « dans le rythme », « dans la lancée » ou « dans la zone », un état particulier où tout se passe bien. Csikszentmihalyi appelle cette sensation holistique, dans laquelle les gens croient être totalement impliqués ou sur pilote automatique, le flow. Il a fait valoir que l'expérience du flow se produit lorsque vos compétences sont à la hauteur de votre défi. La motivation intrinsèque est à son plus haut niveau et les performances maximales sont atteintes. Cependant, si les exigences de la tâche sont supérieures à vos capacités, vous devenez anxieux et vous ne performez pas. À l'inverse, si vos compétences sont supérieures aux exigences de la tâche, vous vous ennuyez et vous vous réussissez moins bien.

La **figure 7.3** montre que le flow est obtenu lorsque les capacités (compétences) et les défis sont élevés. Par exemple, si un athlète a un niveau d'habileté élevé et que l'adversaire est également hautement qualifié (par exemple, un défi élevé), alors l'athlète peut atteindre le flow. Mais si un athlète avec moins de capacité est confronté à un adversaire fort (défi élevé), cela produira de l'anxiété. La combinaison de faibles compétences et

de faibles défis entraîne l'apathie ou le relâchement, tandis que la combinaison de compétences élevées et de faibles défis entraîne de l'ennui. Stavrou, Jackson, Zervas et Karterouliotis (2007) ont testé les notions de ces quatre quadrants et l'atteinte d'une expérience optimale. Les résultats ont révélé que les pratiquants situés dans les quadrants de flow et de relaxation présentaient les états affectifs les plus optimaux (le flow étant le plus optimal) et performaient, tandis que l'apathie produisait les états les moins optimaux ; l'ennui était entre l'apathie et le flow. En structurant les cours et les entraînements, l'éducation physique et le sport de compétition pour qu'ils soient stimulants et créatifs, vous favorisez de meilleures performances, des expériences plus riches et une participation à l'activité physique sur le long terme.

ATTEINDRE L'ÉTAT DE FLOW

S'ils savaient comment, les entraîneurs et les enseignants voudraient probablement aider les étudiants et les athlètes à atteindre cet état de flow. La question logique est donc : comment entrer dans un état de flow ? Des recherches sur les athlètes de différents sports (Jackson, 1992, 1995) ont révélé que les facteurs suivants étaient les plus importants pour entrer dans le flow :

- **Motivation à performer**. Être motivé pour performer – et pour le faire bien – est important pour entrer dans le flow. Lorsque les individus manquent d'une telle motivation, le flow est beaucoup plus difficile à atteindre. L'équilibre entre le défi et la compétence peut être le domaine le plus pertinent sur lequel se concentrer pour aider à s'assurer que l'individu est motivé de manière optimale. Cependant, la concordance entre le niveau de motivation à atteindre et les incitations motivantes à effectuer une tâche spécifique doit également être cohérente. Plus précisément, des recherches (Schattke, Brandstatter, Taylor et Kehr, 2014) ont révélé que l'atteinte du flow chez les grimpeurs était plus probable lorsque les individus étaient très motivés à réussir et fortement incités à accomplir la tâche.
- **Atteindre un niveau d'activation optimal avant de performer**. Être détendu, contrôler l'anxiété et profiter de l'activité contribue à trouver le flow. Jackson a constaté que certaines personnes préféraient clairement être plus détendues, tandis que d'autres voulaient être plus énergiques. Plusieurs athlètes ont parlé de trouver un équilibre entre calme et excitation. Comme l'a dit un patineur : *« Détente et confiance, mais il faut être sur la crête ; vous ne pouvez pas être trop détendu. Vous devez rester alerte »* (Jackson, 1992).
- **Maintenir une concentration appropriée**. Rester hautement concentré, rester dans le présent, se concentrer avant le match et se concentrer sur les points clés de son activité sont essentiels pour maintenir une bonne concentration. Csikszentmihalyi (1990) considère que la concentration sur la tâche à accomplir est l'une des dimensions les plus fréquemment mentionnées de l'expérience de flow. Un patineur a décrit positivement le fait de se concentrer pleinement sur la performance à venir de cette façon : «

Le fait que votre attention soit soutenue vous permet de vous concentrer facilement » (Jackson, 1992, p. 172). De plus, des recherches sur la pleine conscience (la concentration sans jugement de son attention sur l'expérience qui se produit dans le moment présent) ont révélé que, par rapport aux athlètes à faible niveau de pleine conscience, les athlètes ayant un niveau de pleine conscience plus élevé ont de meilleures habiletés (gestion du défi, état mêlant action et conscience, concentration, capacité à s'oublier).

- **Plans et préparation de match**. Outre la confiance et l'attitude positive, les athlètes ont le plus souvent mentionné la planification pour décrire les facteurs qui influencent l'atteinte des états de flow. Suivre des routines précompétitives, se sentir totalement prêt, avoir un plan de match et anticiper les événements inhabituels potentiels sont clairement des éléments importants de la préparation. Par exemple, un lanceur de javelot a déclaré : *« Le fait que j'ai fait tout mon possible du côté mental et physique me donne confiance en moi. Chaque aspect est couvert… Cela apaise ma conscience de savoir que j'ai tout fait – alors je dois juste me laisser porter et laisser les choses arriver »* (Jackson, 1995).
- **Préparation physique et disponibilité optimales**. Avoir réalisé l'entraînement et la préparation nécessaires à l'avance, travailler dur et se sentir physiquement prêt et capable de réaliser de bonnes séances avant de concourir est essentiel pour entrer et maintenir un état de flow. En plus du repos et de l'entraînement, la nutrition semble importante pour établir les conditions optimales pour que l'état de flow se produise. De plus, les athlètes rapportent que le fait de croire qu'ils étaient physiquement préparés les a aidés à renforcer leur confiance et leur capacité à rester dans un état de flow plus longtemps.

- **Conditions environnementales et situationnelles optimales**. Bien que les gens puissent donner le ton pour atteindre un état de flow en modifiant leur propre état interne, les athlètes ont également cité des conditions environnementales et situationnelles qui ont affecté leur capacité à atteindre un état de flow. Des conditions telles qu'une bonne atmosphère, un retour positif de l'entraîneur, aucune pression extérieure et des conditions de jeu optimales augmentent la probabilité de flow.
- **Confiance et attitude mentale**. La confiance est une aide majeure pour atteindre un état de flow ; à l'inverse, le doute et la pression sur soi-même peuvent perturber le flow. Croire que vous pouvez gagner, penser positivement, bloquer les points négatifs et apprécier ce que vous faites, tout cela contribue à renforcer la confiance (Koehn, Morris et Watt, 2012). Mais le plus important est peut-être de croire que vous pouvez relever le défi auquel vous êtes confronté. Comme l'a déclaré un athlète, *« Je pense que la chose la plus importante pour moi est probablement le sentiment que j'ai la capacité d'être dans cette situation »* (Jackson, 1995).
- **Collectif et interaction**. Dans les sports d'équipe, entrer dans le flow dépend parfois de (ou du moins est influencé par) vos coéquipiers. Des interactions collectives positives telles que de bonnes passes, une cohésion forte dans le jeu et une communication ouverte sont utiles pour obtenir un flow. De plus, faire confiance à vos coéquipiers et avoir un but commun sont importants pour des interactions d'équipe cohérentes.
- **Se sentir bien dans la performance**. Le facteur d'entrée dans le flow que les athlètes mentionnent le plus souvent est de se sentir bien dans leurs actions et leurs mouvements. En substance, sentir leurs

mouvements et avoir le contrôle de leur corps donne aux athlètes une sensation de facilité à bouger. Quiconque a fait du sport sait que, parfois, les choses se passent bien, en douceur, de façon naturelle. Ces sentiments sont généralement liés à un état de flow.

- **Pleine conscience**. Actuellement, l'une des techniques les plus populaires pour obtenir un sentiment de calme ainsi qu'une concentration centrée, sans jugement et ancrée dans le présent est la pleine conscience. En raison de sa relation théorique étroite avec le flow, en particulier l'accent mis sur une focalisation sur le moment présent, la pleine conscience a été étudiée comme une méthode potentielle pour atteindre un état de flow (Cathcart, Mc Gregor et Groundwater, 2014 ; Scott-Hamilton, Schutte, Moyle et Brown, 2016). Dans le même ordre d'idées, des recherches utilisant des questionnaires ont démontré que les scores de pleine conscience sont systématiquement liés aux scores de flow total (le flow et la pleine conscience sont tous deux constitués de plusieurs facteurs), bien que la pleine conscience semble être plus étroitement liée au flow dans la concentration du moment (Scott-Hamilton, Schutte et Brown, 2016 ; Swann, Keegan, Piggott et Crust, 2012). De plus, la recherche a montré que la pleine conscience peut aider une personne à atteindre l'aspect critique du flow – équilibre entre défis et compétences – en améliorant l'auto-efficacité des individus (Pineau, Glass, Kaufman et Bernal, 2014).

CONTRÔLABILITÉ DES ÉTATS DU FLOW

Les individus peuvent-ils contrôler les pensées et les sentiments liés au flow ? Les athlètes interrogés par Jackson (1992, 1995) ont varié dans leurs réponses concernant la contrôlabilité de leurs états de flow. Dans

l’ensemble, 79 % ont perçu le flow comme contrôlable, tandis que 21 % pensaient qu’il était hors de leur contrôle. Les athlètes qui pensaient que le flow était contrôlable ont fait des commentaires comme celui-ci : *« Oui, je pense que vous pouvez l’augmenter. Ce n’est pas un effort conscient. Si vous essayez de le faire, cela ne fonctionnera pas. Je ne pense pas que ce soit quelque chose que vous pouvez allumer et éteindre comme un interrupteur »* (Jackson, 1992). Un triathlète a déclaré : *« Je pense que je peux le provoquer. Vous pouvez préparer un terrain favorable, peut-être avec toute une préparation. Cela devrait être quelque chose que vous pouvez exiger de vous-même et provoquer, je pense, par le biais de votre entraînement et de votre discipline »* (Jackson, 1995).

Certains athlètes, bien que considérant le flow comme contrôlable, ont jalonné les étapes pour savoir si le flow se produirait réellement. Un lanceur de javelot a retranscrit cette perception dans sa remarque : *« Oui, c’est contrôlable, mais c’est la bataille entre votre conscient et votre subconscient, et vous devez dire à votre conscient de se taire et de laisser le subconscient prendre le dessus, ce qu’il va faire parce que c’est vraiment puissant »* (Jackson, 1995). Un joueur de rugby pensait que le flow n’était pas contrôlable dans les sports d’équipe : *« Tout revient à l’équipe – tout le monde, tous les gars sont liés ensemble et ça tourne bien pendant cinq, dix minutes, une demi-heure, ça se passe très bien, mais subitement quelqu’un peut perdre sa concentration ou sortir du rythme ou quelque chose du genre. Vous vous retrouvez alors hors de cette situation dans laquelle vous étiez juste avant, et ça, vous ne pouvez pas le contrôler »* (Jackson, 1995).

Les études de Jackson suggèrent que bien que les athlètes ne puissent pas contrôler le flow, ils peuvent toujours augmenter la probabilité que cela se produise en suivant les directives énoncées ici et en se

concentrant sur les choses qui sont sous leur contrôle, comme leur préparation mentale. Dans une étude portant sur deux cent trente-six athlètes, Jackson, Thomas, Marsh et Smethurst (2001) ont également constaté que le flow était lié non seulement à la performance mais aussi aux habiletés mentales que les athlètes utilisent généralement. En particulier, garder le contrôle de ses pensées et de ses émotions et maintenir un niveau approprié d'activation et de relâchement sont des habiletés mentales liées au flow. Aherne, Moran et Lonsdale (2011) ont constaté qu'un programme d'entraînement à la pleine conscience de six semaines produisait des niveaux plus élevés de flow, en particulier en termes d'objectifs clairs et de sentiment de contrôle de leurs pensées, sentiments et actions.

FLOW ET MOMENT DÉCISIF

Des recherches (par exemple, Swann et al., 2012, 2016, 2017) ont étudié les excellentes performances sportives et ont étendu le concept de flow pour inclure ce que les auteurs appellent les « états décisifs ». Les athlètes ont été interrogés dès que possible (en moyenne quatre jours) après d'excellentes performances (par exemple, records personnels, tournois gagnés, autoévaluation d'excellentes performances). Les résultats ont révélé que le flow s'est produit comme une accumulation de confiance, alors que l'état décisif était un processus relativement soudain de « mise en marche » en réponse à l'évaluation des demandes. Les états décisifs se sont produits lorsque des résultats importants étaient réalisables et imminents. Cela s'est produit dans les « grands moments » lorsque l'athlète était en lice pour gagner ou atteindre un objectif. Des états de flow se sont produits tout au long de la compétition et en particulier lorsque l'athlète se sentait confiant et que la

situation était difficile en raison de l'incertitude quant à savoir s'il gagnerait ou perdrait ou atteindrait un but ou non.

Dans des études menées par Swann et ses collègues (2016, 2017) sur le flow et les états décisifs, les athlètes ont utilisé des termes similaires pour décrire le flow comme ceux rapportés dans les études précédentes (voir la liste plus haut dans ce chapitre). Ils ont également signalé douze caractéristiques des états décisifs (par exemple, absence de pensées négatives, effort intense, activation accrue) et ont constaté qu'ils présentaient plusieurs caractéristiques à la fois dans les états décisifs et dans le flow. Celles-ci comprenaient la confiance, les perceptions de contrôle, l'absorption dans l'activité, une motivation accrue, le plaisir et des perceptions sensorielles modifiées. Il semble que ces caractéristiques soient au cœur des deux expériences. Malgré ces similitudes, cependant, les états décisifs sont caractérisés par un effort accru et maximal plutôt qu'un sentiment de facilité, une absence de pensées négatives (par exemple, l'inquiétude) plutôt qu'une absence de pensées critiques (par exemple, ne pas avoir les jambes qui vacillent) réaliser la tâche de façon consciente plutôt que de s'exécuter automatiquement, et des niveaux élevés d'intensité et d'activation.

CORRÉLATIONS DE FLOW

Jackson (2011) a résumé les corrélations personnelles et situationnelles du flow comme suit :

- **Durée de la participation sportive**. Plus un athlète a participé à un sport longtemps, plus il a d'expériences de flow.
- **Sexe**. Aucune différence significative n'a été trouvée dans la façon dont les athlètes ou les sportifs masculins et féminins vivent les états de flow.
- **Perception de soi**. Une perception de soi plus élevée a été associée à une fréquence plus élevée des états de flow.
- **Personnalité autotélique**. Les personnes ayant une personnalité autotélique (c.-à-d. tendance à aimer l'activité pour elle-même) sont plus susceptibles de connaître des états de flow.
- **Suggestibilité hypnotique**. Les individus ayant une suggestibilité hypnotique ont tendance à atteindre des états de flow plus souvent.
- **Performance**. Bien que Csikszentmihalyi affirme que le flow est beaucoup plus important en tant que phénomène en soi, des études ont montré que les états de flow sont liés à des niveaux de performance plus élevés.
- **Type de sport**. Aucune différence significative dans la fréquence ou la qualité des états de flow n'a été trouvée entre les athlètes de sport individuel et de sport d'équipe.

Concrètement, ces résultats suggèrent que les athlètes devraient être conscients de ces deux états distincts et comprendre comment réagir et utiliser les deux, plutôt que de se préparer et de s'attendre à vivre un état de performance idéal. Par exemple, un athlète pourrait utiliser une stratégie dissociative (centrer sa concentration loin de la tâche) pour éviter les pensées critiques qui peuvent perturber les états de flow. Les golfeurs de haut niveau qui échangent avec leur caddie entre les coups en sont un exemple. À l'inverse, les athlètes qui parlent dans des situations décisives devraient se concentrer davantage sur des stratégies associatives telles que l'utilisation d'un discours interne positif et motivant. En substance, pendant le flow, les athlètes « laissent la situation advenir » alors que dans les situations décisives, ils « la provoquent ». Par conséquent, différentes habiletés psychologiques peuvent être nécessaires pour gérer les états de flow et les états décisifs.

FACTEURS QUI EMPÊCHENT ET PERTURBENT LE FLOW

Bien que nous ayons besoin de comprendre comment augmenter la probabilité qu'un flow se produise, il est tout aussi important de comprendre quels facteurs peuvent l'empêcher ou le perturber (Jackson, 1995 ; Anderson, Hanrahan et Mallet, 2014). Ces facteurs sont identifiés dans l'encadré « Facteurs qui empêchent et perturbent le flow ». Malgré une certaine cohérence dans ce qui empêche et ce qui perturbe l'apparition du flow, des différences existent entre ces situations. Les facteurs que les athlètes citent le plus souvent comme empêchant le flow sont un mauvais niveau de préparation physique, un état de préparation et des conditions environnementales ou situationnelles non

optimales ; les facteurs qu'ils sont le plus souvent cités comme perturbant le flow sont les influences environnementales et situationnelles.

Les professionnels peuvent essayer de structurer l'environnement et de fournir des feedbacks pour maximiser la possibilité que les athlètes atteignent et maintiennent un état de flow. Cependant, les pratiquants eux-mêmes doivent être conscients des facteurs qui influencent l'apparition de l'état de flow afin de pouvoir se préparer en conséquence tant mentalement que physiquement à la compétition et à l'activité physique. Ils doivent distinguer les facteurs qui sont sous leur contrôle et qu'ils peuvent changer (p. ex., le niveau de préparation physique ou mentale, la centration de l'attention, le discours interne négatif) de ceux qu'ils ne peuvent pas contrôler (réactions de la foule, feedback de l'entraîneur, météo et état du terrain, comportement des concurrents…). Par exemple, une athlète ne peut pas contrôler une foule hostile, mais elle peut contrôler la façon dont elle réagit à la fois mentalement et émotionnellement à la foule. De même, un kinésithérapeute ne peut pas contrôler l'attitude des patients ou le niveau de fréquentation d'une clinique, mais il peut s'efforcer de maintenir une attitude positive dans ses interactions avec ses patients. Enfin, l'augmentation des habiletés psychologiques telles que la régulation de l'activation, la gestion des émotions et le contrôle de la pensée augmente la probabilité de ressentir le flow.

Le flow a jusqu'à présent été présenté comme un état mental et émotionnel très positif associé à une performance améliorée et des états affectifs positifs. Cependant, des recherches (Partington, Partington et Oliver, 2009) ont montré que les conséquences d'une expérience de flow ne sont pas toujours positives. Les auteurs soutiennent qu'une conséquence négative potentielle pourrait être la dépendance à une activité

une fois associée à une expérience de flow. En interrogeant des surfeurs, ils ont constaté que certains présentaient des caractéristiques de dépendance au surf, un peu comme les consommateurs de drogue habituels qui ont besoin d'augmenter continuellement leur dose pour obtenir les sensations appropriées (c'est-à-dire qu'ils devaient augmenter la taille et la vitesse de la vague qu'ils surfaient pour revivre les sentiments qu'ils avaient éprouvé auparavant). Des surfeurs ont évoqué le fait d'être accro aux sensations euphoriques produites par leur pratique sportive, ce qui les poussait à continuer à surfer pour les reproduire malgré des engagements familiaux incompatibles, la possibilité de se blesser ou encore la menace d'une mort accidentelle. Certains surfeurs ont admis ne pas pouvoir évoluer normalement dans la société en raison de leur implication dans le surf. Cette recherche met en évidence le côté sombre du flow, bien que dans la plupart des cas, il se révèle être un état de sensation positif qui améliore les performances.

FACTEURS QUI EMPÊCHENT ET PERTURBENT LE FLOW

FACTEURS QUI EMPÊCHENT LE FLOW

- **Préparation physique et état de préparation non optimaux**
  - Blessure
  - Fatigue
  - Ne pas se sentir bien physiquement
- **Conditions environnementales ou situationnelles non optimales**
  - Contraintes externes
  - Attitude de foule indésirable
  - Influences incontrôlables de l’événement
- **Manque de confiance ou état mental négatif**
  - Pensées négatives
  - Doute de soi
  - Pas de contrôle de l’état mental
- **Focus inapproprié**
  - Trop réfléchir
  - Se soucier de ce que font les autres
  - Frustration face aux efforts de ses coéquipiers
- **Problème de préparation précompétitive**
  - Mauvaise préparation précompétitive
  - Distraction avant la compétition
  - Interruption de la préparation précompétitive
- **Manque de motivation pour performer**
  - Pasd’objectifs
  - Manque de défi
  - Faible excitation ou motivation

- **Niveau d’excitation non optimal avant la compétition**
  - Ne pas être détendu
  - Se sentir trop détendu
- **Jeu d’équipe et interactions négatives**
  - Équipe ne fonctionnant pas bien
  - Ne pas se sentir membre de l’équipe
  - Discours négatif au sein de l’équipe
- **Mauvaises performances**
  - Fautes directes
  - Mauvaise technique
  - Les choses ne se passent pas comme prévu

FACTEURS QUI PERTURBENT LE FLOW

- **Influences environnementales et situationnelles non optimales**
  - Arrêt de jeu
  - Ce que fait l’adversaire
  - Décisions négatives des arbitres
  - Commentaires inappropriés, négatifs ou inexistants
- **Problèmes de préparation ou de condition physique**
  - Manque de préparation physique
  - Blessure pendant la compétition
  - Fatigue
- **Problèmes avec les performances de l’équipe ou les interactions**

- Discours négatif sur le terrain
- L’équipe ne joue pas bien
- Manque d’interaction de l’équipe

Focus inapproprié

- Souci de la capacité du concurrent
- Rêverie
- Perte de concentration

Douter ou se mettre la pression

- Doute de soi
- Se mettre la pression

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. **Détailler comment le feedback positif et négatif influence le comportement.**

Après avoir évalué les deux approches fondamentales du renforcement – contrôle positif et contrôle négatif – nous recommandons une approche positive, bien que la punition soit parfois nécessaire pour changer de comportement. Plusieurs facteurs peuvent rendre les renforcements plus efficaces, notamment le choix de renforcements efficaces, la programmation de ces renforcements dans le temps et le choix des comportements appropriés (y compris la performance et les compétences sociales et émotionnelles) à renforcer. La sanction a des effets négatifs potentiels, comme la création d'une peur de l'échec ou d'un environnement d'apprentissage aversif.

2. **Comprendre comment mettre en œuvre des programmes de modification du comportement.**

Lorsque nous utilisons systématiquement les principes du renforcement pour structurer les

environnements de sport et d'exercice, l'objectif principal est d'aider les individus à rester orientés vers les tâches et motivés tout au long d'une période d'entraînement.

3. **Discuter des différents types de motivation intrinsèque et extrinsèque.**

La pensée contemporaine envisage la motivation intrinsèque et extrinsèque sur un continuum, depuis l'amotivation jusqu'à divers types de motivation extrinsèque (régulation introjectée, identifiée et intégrée) et à différents types de motivation intrinsèque (connaissance, stimulation, accomplissement). La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque sont toutes deux considérées comme multidimensionnelles.

4. **Décrire la relation entre la motivation intrinsèque et les récompenses externes (aspects de contrôle et d'information).**

Les récompenses extrinsèques peuvent saper la motivation intrinsèque. La théorie de l'évaluation cognitive a démontré que les récompenses extrinsèques peuvent augmenter ou diminuer la motivation intrinsèque selon que la récompense est plus informative ou à visée de contrôle. Deux exemples d'incitations extrinsèques dans le sport sont les bourses et les victoires / défaites. Si vous souhaitez améliorer la motivation intrinsèque d'un

pratiquant, la clé est de rendre les récompenses plus informatives.

5. **Détailler les différentes manières d'augmenter la motivation intrinsèque.**

Les entraîneurs, les enseignants et les animateurs peuvent améliorer la motivation intrinsèque grâce à plusieurs méthodes, telles que l'utilisation de compliments verbaux et non verbaux, l'implication des participants dans la prise de décision, l'établissement d'objectifs réalistes, la subordination des récompenses à la performance, l'utilisation d'une approche de soutien à l'autonomie et la variation du contenu et la séquence des exercices d'entraînement.

6. **Décrire comment des facteurs tels que les bourses d'études, les comportements de l'entraîneur, la compétition et le feedback influencent la motivation intrinsèque.**

La recherche a révélé une variété de facteurs liés à la motivation intrinsèque. Par exemple, on trouve des niveaux plus élevés de motivation intrinsèque chez les athlètes non boursiers que chez les athlètes boursiers, chez les athlètes jouant pour des entraîneurs faisant appel à des processus de décision démocratiques plutôt qu'autocratiques, dans des environnements récréatifs plutôt que

compétitifs et avec des feedbacks positifs plutôt que négatifs.

7. **Décrire les états de flow et d'état décisif et la façon de les atteindre.**

Un état de flow particulier incarne la motivation intrinsèque. Cet état de flow contient de nombreux éléments communs de motivation intrinsèque, mais un aspect clé est qu'il existe un équilibre entre les capacités perçues d'un individu et le défi que représente la tâche. Plusieurs facteurs, tels que la confiance, une activation optimale et le ciblage de l'attention, nous aident à atteindre un état de flow ; d'autres facteurs, tels qu'une attitude critique à l'égard de soi-même, les distractions et le manque de préparation, peuvent empêcher ou perturber les états de flow. Il a également été démontré que l'entraînement mental facilite le flow. Les recherches portant sur les performances sportives de haut niveau ont élargi le concept de flow pour inclure ce que l'on appelle les « états décisifs », qui se produisent lorsque des résultats importants sont réalisables et imminents. Bien qu'il y ait un certain chevauchement entre les états de flow et les états décisifs, ces derniers impliquent un effort accru et maximal plutôt qu'une sensation d'absence d'effort ; d'absence de pensées négatives (p. ex. inquiétude) plutôt que d'absence de pensées critiques (par exemple « sentir le poids de la pression sur son dos ») ; de traitement conscient plutôt qu'automatique ainsi que d'affichage de niveaux élevés d'intensité et d'excitation.

MOTS-CLÉS

Amotivation
Coaching comportemental
Comportements favorisant l’autonomie
Décisif
Facteurs sociaux
Facteurs psychologiques
Feedback
Feedback motivationnel
Feedback pédagogique
Flow
Gestion de contingence
Lieu de causalité
Modelage
Modification du comportement
Motivation intrinsèque
Passion harmonieuse
Passion obsessionnelle
Pleine conscience
Récompenses extrinsèques
Régulation intégrée
Régulation identifiée
Régulation introjectée
Renforcement
Stratégie dissociative
Stratégie associative
Théorie de l’évaluation cognitive (TEC)

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Présentez les deux principes du renforcement et expliquez pourquoi ils sont plus complexes qu'ils ne le paraissent à première vue.
2. Expliquez les différences entre les approches positives et négatives de l'enseignement et du coaching. Comme en témoigne la recherche, laquelle est la plus bénéfique et pourquoi ?
3. Présentez différents types de renforcement et débattez de l'efficacité des programmes de renforcement continus et intermittents.
4. Présentez la théorie de l'évaluation cognitive comme moyen d'aide à l'explication de la relation entre les récompenses extrinsèques et la motivation intrinsèque. Comparez l'aspect informationnel avec l'aspect à visée de contrôle des récompenses.
5. Expliquez les résultats des études de Ryan sur les bourses et la motivation intrinsèque. Quelles sont les implications des résultats ? Comment Horn et Amorose ont-ils prolongé ces études ?
6. Discutez de la différence entre une passion harmonieuse et une passion obsessionnelle. Donnez trois illustrations concernant la passion et la motivation.
7. Décrivez comment la motivation est conceptualisée en tant que continuum

allant de l'amotivation à la motivation extrinsèque en passant par la motivation intrinsèque. Décrivez les différents types de motivation intrinsèque et extrinsèque.

8. Présentez le concept de flow. Quelles sont ses principales caractéristiques ?

Dans quel type d'activité le flow est-il le plus susceptible de se produire ?

9. Exposez trois facteurs qui aident les gens à être dans le flow et trois obstacles qui les en empêchent.

10. Décrivez les différents comportements des entraîneurs qui soutiennent l'autonomie et qui ont une tendance au contrôle.

11. Décrivez trois processus par lesquels une activité intéressante peut se transformer en une activité passionnante.

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Vous prenez la relève en tant qu'entraîneur d'une équipe qui a des antécédents de défaite et qui a récemment eu un entraîneur tyrannique. La motivation intrinsèque est donc faible. Que feriez-vous pour créer une motivation intrinsèque avec cette équipe ? Quels

types de récompenses et de comportements de coaching utiliseriez-vous ? Incorporez les résultats de la recherche et la théorie pour soutenir vos méthodes.

2. Vous avez appris à modifier le comportement en utilisant le renforcement positif et la sanction. Comment utiliseriez-vous ces deux sources de motivation pour aider à renforcer la motivation et la confiance au sein de votre équipe ?

Chapitre 08

DIVERSITÉ ET INCLUSION

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) décrire pourquoi la diversité et l'inclusion sont importantes dans l'activité physique et sportive ;
2) définir la diversité, l'inclusion et la compétence culturelle ;
3) décrire l'état de la recherche concernant le genre et la sexualité dans le sport et l'activité physique, le handicap, le surpoids, l'origine ethnique et l'acculturation des entraîneurs et des athlètes immigrants ;
4) décrire les avantages de la diversité et de l'inclusion dans le sport et l'activité physique ;
5) élaborer des stratégies pour devenir culturellement compétent, renforcer la diversité et créer des environnements inclusifs dans le sport et l'activité physique.

Le monde est de plus en plus interconnecté. Les pays qui étaient autrefois relativement isolés les uns par rapport aux autres ne le sont plus. Les progrès de la technologie nous ont propulsés à l'ère de l'information, dans laquelle les idées, les informations et les images peuvent être transmises à l'échelle mondiale en un instant, et les progrès des transports permettent aux gens de parcourir facilement et rapidement de grandes distances. Ces avancées signifient que les valeurs sont également plus facilement partagées et que nous sommes plus susceptibles d'être exposés à d'autres personnes ayant des vécus et des façons différentes de penser et de faire les choses. L'interconnectivité mondiale est également plus grande qu'elle ne l'a été à tout autre moment dans l'histoire de l'humanité. Par exemple, ce qui se passe dans les économies grecque ou chinoise affecte les économies de la plupart des autres pays du monde. Dans de nombreux pays, l'immigration et l'évolution des taux de natalité ont provoqué des changements majeurs dans la composition ethnique. Par exemple, les États-Unis sont plus diversifiés que jamais (63 % de blancs, 18 % d'Hispaniques, 13 % d'Afro-Américains, 5 % d'Asiatiques et 3 % de multiraciaux), et on prévoit que d'ici 2050, ils le seront encore plus (47 % de blancs, 28 % d'Hispaniques, 14 % d'Afro-Américains, 8 % d'Asiatiques et 5 % de multiraciaux) (Colby et Ortman, 2015).

Ces changements économiques et démographiques majeurs ont influencé tous les secteurs de la société, y compris le sport. Par exemple, en plus des joueurs d'Angleterre, du Pays de Galles et d'Écosse figurant sur la liste de l'équipe de football professionnelle de Manchester United en 2017, il y avait des joueurs de treize autres pays : Argentine, Arménie, Belgique, Brésil, Équateur, France, Pays-Bas, Italie, Côte d'Ivoire, Portugal, Serbie, Espagne et Suède. Nous constatons également une augmentation de la diversité ethnique

dans le baseball professionnel, le basket-ball et le hockey sur glace. Cela signifie que les personnes travaillant dans le sport professionnel, qu'il s'agisse d'entraîneurs, de scientifiques, d'administrateurs ou de professionnels de la santé, doivent être culturellement avisées. La participation sportive des femmes a également augmenté de façon constante depuis l'avènement de l'amendement du Titre IX (loi fédérale qui interdit la discrimination fondée sur le sexe dans tout programme ou activité d'éducation bénéficiant d'un financement fédéral) aux États-Unis et continue à augmenter dans le monde entier. Les opportunités pour d'autres populations, autrefois exclues du sport, comme les personnes handicapées physiques et intellectuelles, se sont également accrues. Par exemple, *Special Olympics International* offre des opportunités sportives à plus de trois millions d'athlètes de cent-quatre-vingts pays (Harada, Siperstein, Parker et Lenox, 2011), tandis que les Jeux paralympiques de Rio ont impliqué plus de quatre-mille-trois-cents participants de cent-cinquante-neuf pays (www.paralympic.org). Enfin, les athlètes ouvertement gays et transgenres ont désormais davantage de possibilités de prendre part à une activité sportive.

Bien que le sport soit de plus en plus diversifié et inclusif, des progrès supplémentaires sont encore nécessaires. Aux États-Unis, nous avons vu le mouvement *Black Lives Matter* émerger suite aux inquiétudes suscitées par le profilage racial des Afro-Américains par la police et les fusillades injustifiées de personnes de couleur. Incarnés par l'ancien quarterback du 49er NFL de San Francisco Colin Kaepernick et d'autres athlètes de couleur agenouillés pendant l'hymne national, les athlètes ont commencé à protester contre le climat racial actuel aux États-Unis. Sur le plan international, des fans ont qualifié les footballeurs professionnels d'origine africaine de noms

désobligeants. Ces incidents liés à des préjugés ne se limitent pas à l'origine ethnique. Malgré les progrès accomplis dans la participation sportive des femmes, il existe une grave pénurie d'entraîneurs et d'officiels de sexe féminin et, dans de nombreux pays, les femmes n'ont pas les mêmes opportunités que leurs homologues masculins dans le domaine du sport. Les athlètes gays et transgenres sont confrontés à des préjugés et, dans un incident très médiatisé, un joueur de l'équipe des *Miami Dolphins* a quitté le football professionnel en raison de l'intimidation de certains de ses coéquipiers qui a pris la forme d'injures homophobes, d'insultes raciales et de commentaires sexuels répétés à propos des membres féminins de la famille du joueur.

Ce n'est pas seulement dans le sport que nous voyons l'impact important des influences culturelles. Bien que les preuves montrent que la pratique d'une activité physique est essentielle à la santé et au bien-être en général, l'accès à la pratique sportive est souvent influencé par le sexe, le statut socio-économique et l'identité raciale. Par exemple, 65 % des adultes aux États-Unis sont en surpoids et environ 35 % sont obèses, les pourcentages étant plus élevés pour les hommes (71 %) que pour les femmes (58 %). De plus, un pourcentage plus élevé d'Afro-Américains (73 %) et d'Hispaniques (70 %) déclare être en surpoids, suivis des blancs (63 %) et des Asiatiques et insulaires du Pacifique (38 %). En ce qui concerne les niveaux d'activité physique, 57 % des hommes contre 51 % des femmes respectent les directives recommandées en matière d'activité physique, tandis que 56 % des blancs sont physiquement actifs (contre 44 % des noirs et des hispaniques d'après Clarke, Norris et Schiller, 2016). Enfin, le pourcentage d'adultes américains qui respectent les directives minimales d'activité physique est positivement corrélé avec le statut socio-économique. La participation à une activité physique

quotidienne recommandée augmente à mesure que le statut socio-économique s'élève.

En raison de ce paysage changeant, les professionnels de la santé, de l'exercice et des sciences du sport doivent être culturellement compétents et équipés pour travailler efficacement avec des personnes d'horizons divers. Les professionnels travaillant dans le secteur du sport et de l'activité physique doivent également savoir comment créer des environnements inclusifs dans lesquels toutes les personnes, quel que soit leur sexe, leur origine ethnique ou socio-économique, se sentent les bienvenues et aient la possibilité de profiter des avantages physiques et mentaux procurés par le sport et l'activité physique. Les professionnels de la psychologie du sport, ainsi que leurs homologues des professions du sport et de l'exercice, doivent être sensibilisés sur le manque de moralité/d'éthique lorsque les mêmes chances ne sont pas offertes à tous, quels que soient l'origine, le statut socio-économique, le sexe ou la culture. De plus, les données scientifiques montrent que les performances du groupe et de l'équipe s'améliorent lorsque la composition du groupe est diversifiée (voir chapitre 9). De même, des joueurs professionnels de baseball et de football américain, talentueux et en devenir, ont mis fin à leur carrière prématurément pour retourner dans leur pays d'origine parce qu'ils n'ont pas réussi à s'acculturer à l'équipe et au pays qui les ont accueillis (Brandao et Vieira, 2013 ; Kontos, 2009). Par conséquent, le talent potentiel a été perdu. Une déclaration de l'ISPP sur la promotion de la santé mentale des athlètes a conclu que la création d'environnements sportifs psychologiques culturellement sûrs favorise des environnements de compétition et d'entraînement sains (Schinke, Stambulova, Si et Moore, 2017). Pris ensemble, ces résultats indiquent que l'inclusion a du sens, non

seulement d’un point de vue moral, mais également du point de vue de la performance.

POINT CLÉ

Si des groupes de personnes représentant des sexes, des origines ethniques ou un statut socio-économique différents varient souvent dans leurs caractéristiques, il y a presque toujours plus de différences au sein d’un groupe qu’entre les groupes.

DÉFINIR LA CULTURE, LA DIVERSITÉ, L’INCLUSION ET LA COMPÉTENCE CULTURELLE

Pour étudier scientifiquement et comprendre les questions de diversité et d’inclusion dans le sport et l’activité physique, les termes clés doivent être compris. La diversité a été définie de nombreuses manières mais implique généralement *« … la présence de différences socialement significatives entre les membres d’une dyade ou d’un groupe »* (Cunningham, 2016, p. 310). Par essence, la diversité concerne les caractéristiques que nous utilisons pour différencier les gens. Elle traite des différences ou de l’absence de différences fondées sur des facteurs tels que l’origine nationale, l’origine ethnique, le sexe, la classe sociale, la religion, l’âge et l’état matrimonial. Par conséquent, nous décrivons les gens comme jeunes ou vieux, hommes ou femmes, homosexuels ou hétérosexuels, gros ou maigres,

catholiques ou musulmans, ou riches ou pauvres. Ce ne sont pas seulement les étiquettes que nous utilisons pour décrire les personnes qui sont importantes. C'est aussi le sens qui est implicitement ou explicitement lié à ces définitions. Pensez aux situations suivantes et à la manière dont vous y répondriez :

- Un joueur de l'équipe est arrêté après une altercation dans un bar.
- Quelqu'un quitte votre entraînement.
- Un collègue est atteint par le VIH / SIDA.
- Un camarade de classe reçoit un prix académique prestigieux.

Pensez maintenant à la manière dont votre réponse pourrait changer si vous savez que la personne impliquée est un homme ou une femme, un homosexuel ou un hétérosexuel, un blanc ou une personne de couleur, un musulman ou un chrétien, une personne en forme ou une personne en mauvaise santé. Si vous êtes comme la plupart des gens, vos réponses changent dans une certaine mesure, selon qui est la personne. Cela résulte du fait que nous faisons tous des hypothèses et que nous avons des préjugés sur divers groupes de personnes. Ces préjugés influencent souvent nos attitudes et nos comportements. Nous apprendrons que prendre conscience de nos préjugés est une étape importante pour devenir un professionnel culturellement compétent.

UN REGARD RÉALISTE SUR LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION

Nous avons inclus ce chapitre sur la diversité et l'inclusion parce que toutes les personnes, indépendamment de leurs origines, qu'elles diffèrent sur le plan de leur origine, de leur sexe ou de leur statut socio-économique, méritent de jouir des avantages du sport et de l'exercice et de profiter des connaissances en psychologie du sport. Cependant, étudier et discuter de la diversité est difficile pour plusieurs raisons. Premièrement, identifier les caractéristiques de n'importe quel groupe de personnes peut nous aider à comprendre que tout le monde ne se ressemble pas et ne voit pas nécessairement le monde exactement comme nous. Être conscient des caractéristiques des différents groupes nous sensibilise également à ce à quoi nous pouvons nous attendre lorsque nous interagissons avec les membres de ces groupes. Dans le même temps, mettre l'accent sur les différences est risqué dans la mesure où l'on peut penser que tous les membres d'un groupe peuvent être caractérisés de la même manière alors qu'en fait, il y a presque toujours plus de différences au sein d'un seul groupe qu'entre différents groupes. Par exemple, une personne peut lire, à partir de la littérature scientifique, les rapports existants entre la pratique d'une activité physique et le fait d'être hispanique sans savoir que toutes les cultures hispaniques ne se ressemblent pas : les individus hispanophones du Mexique diffèrent des individus d'Espagne, de Porto Rico et de la République Dominicaine. Il est également important de reconnaître que l'étude et la discussion des questions de diversité sont

souvent difficiles car elles sont souvent politiquement chargées en ce qu'elles traitent du pouvoir et de l'accès aux ressources et de l'influence, ou du manque de pouvoir et d'accès aux ressources et à l'influence (Ryba, Stambulova, Si et Schinke, 2013). À un moment donné, chacun de nous sera en désaccord avec certaines opinions et pratiques culturelles (absence de droits des femmes dans certaines cultures par exemple) et devra trouver un équilibre entre le respect des opinions des autres et le plaidoyer pour le changement social. Ceci ne sera pas facile. Cependant, rien d'important n'est facile à gérer.

Lorsque des inégalités sont perçues, nous devons exprimer nos opinions de manière professionnelle et rationnelle. Nous pouvons également avoir besoin de nous opposer activement à certains groupes lorsque nous estimons que ce qu'ils proposent est immoral ou faux. Trop souvent, nous prenons du recul et ne faisons rien. En même temps, cela ne signifie pas que nous ne laissons pas parler les autres ou que nous recourons à la violence contre eux. La violence ne doit jamais être utilisée. Pour l'essentiel, utilisez les principes discutés au chapitre 11 sur la communication efficace et la gestion des confrontations. De plus, considérez ce que la recherche sur le caractère et le développement moral (chapitre 25) nous a appris.

POINT CLÉ

Prendre conscience de nos préjugés est une étape importante pour devenir un professionnel culturellement compétent.

Le terme « inclusion » est étroitement lié au concept de diversité. L'inclusion peut être définie comme le degré auquel les gens se *« … sentent libres d'exprimer leur individualité et d'avoir un sens… de lien et d'appartenance »* à un groupe (Cunningham, 2016). Pensez-y de cette façon : si vous êtes membre d'un groupe et que vous vous sentez inclus (libre d'être vous-même et de ne pas vous inquiéter de vous intégrer ou d'être ostracisé ou choisi), ce cadre ou ce groupe est inclusif pour vous. Cependant, si vous estimez que vous ne pouvez pas être vous-même, que vous êtes constamment taquiné et ridiculisé, que vous n'avez pas les mêmes chances et que vous n'êtes pas toujours inclus, alors ce groupe (ou ce contexte) n'est pas inclusif.

Les problèmes de diversité et d'inclusion se posent souvent en raison de la culture dans laquelle nous avons grandi et dans laquelle nous continuons de vivre. Gill, Williams et Reifsteck (2017) définissent la culture de la façon suivante :

> **« Valeurs, croyances et pratiques partagées par un groupe identifiable de personnes, et qui inclut donc l'origine ethnique, le sexe, la langue, la spiritualité, la sexualité et le physique (capacités et caractéristiques physiques). »**

Nous sommes les produits de nos cultures. Que vous ayez grandi aux États-Unis, en Angleterre, en France ou au Japon par exemple, vous avez acquis certaines valeurs, croyances et pratiques en fonction de l'endroit où vous avez été élevé. Des recherches ont montré que les jeunes des collèges américains ont tendance à apporter une orientation plus individualiste au sport, tandis que les jeunes asiatiques ont tendance à apporter une orientation plus collective (Kim, Williams et Gill, 2003). Bien que nous vivions tous dans une culture sociétale plus large (nord-américaine, européenne, asiatique, etc.), nous existons en fait dans de nombreuses cultures différentes. Par exemple, l'école que vous fréquentez peut avoir une certaine culture (un lycée réputé pour ses fêtes, un établissement ayant des normes académiques élevées) ou des cultures peuvent être associées à des origines ethniques ou religieuses (un ménage polonais ou juif par exemple). Même au sein des équipes sportives, il existe des différences. Elles peuvent posséder certaines valeurs, attitudes et comportements culturels (une équipe peut être caractérisée par ses actions non conformistes et ses fêtes, tandis qu'une autre peut mettre l'accent sur les traditions de longue date et la conformité aux pratiques conventionnelles). Nous avons tous des identités culturelles qui nous sont propres.

Cependant, la culture est plus qu'une simple liste de caractéristiques. Cela implique du pouvoir et des privilèges (Gill et al., 2017). Certains groupes sont plus privilégiés que d'autres (individus issus de milieux socio-économiques moyens ou supérieurs) et ont plus de pouvoir, tandis que d'autres manquent de privilèges et de pouvoir et peuvent même être opprimés. Historiquement, aux États-Unis, les hommes blancs ont eu le pouvoir et les privilèges, contrairement aux femmes et aux personnes de couleur. Les hommes

blancs ont établi les règles et ont souvent décidé qui était inclus ou exclus.

Deux autres termes liés à la culture qui sont souvent utilisés dans les ouvrages sur la diversité et l'inclusion sont l' « acculturation » et l' « enculturation » (Kontos et Breland-Noble, 2002). L'enculturation est un élément fondamental du processus de socialisation, dans lequel un individu acquiert les compétences et les qualités nécessaires pour faire partie de son propre groupe. Par exemple, vous apprenez la bonne façon de saluer quelqu'un dans votre société (serrer la main ou s'incliner par exemple), ou qu'il est approprié d'enlever vos chaussures lorsque vous entrez dans la maison de quelqu'un, ou encore de laisser la personne en position d'autorité parler en premier. Dans le sport, cela peut impliquer d'apprendre qu'il est normal d'encourager certains joueurs au baseball (par exemple, « *allez frappe, frappe, frappe* ») alors que ce serait mal vu au golf.

L'acculturation diffère de l'enculturation en ce qu'elle implique des changements d'attitude et de comportement associés au fait de vivre dans des cultures différentes de la sienne, ou lorsque l'on vit ou travaille dans une société multiculturelle où plusieurs cultures coexistent (Canada francophone et anglophone par exemple) (Kontos et Breland-Noble, 2002). Dans ce processus bidirectionnel, une personne essaie de s'intégrer dans une nouvelle culture, alors qu'en même temps la nouvelle culture peut changer lorsque des personnes d'autres cultures y entrent. Par exemple, un jeune Brésilien signe un contrat avec un club de football professionnel en Allemagne et s'y installe pour jouer avec son équipe. Cependant, il n'a jamais voyagé en dehors du Brésil, ne parle pas l'allemand et n'a pas vécu dans une grande ville où il fait froid et où il neige en hiver. Cet athlète n'a pas été acculturé. Dans le même temps, le club allemand n'a peut-être pas eu de joueur

brésilien auparavant et devra également faire l'expérience d'un certain degré d'acculturation.

Enfin, le terme « compétence culturelle » traite de l'action et de l'ouverture. Cela implique de reconnaître les différences culturelles, ainsi que d'interagir et de travailler efficacement avec des personnes de cultures différentes de la vôtre (Martin et Vaughn, 2007). Lors de l'examen des directives d'éducation multiculturelle pour les psychologues, l'*American Psychological Association* (Anderson, 2000) a énuméré trois éléments clés de la compétence culturelle :

1. **La conscience culturelle** : compréhension de ses propres croyances, attitudes, valeurs et préjugés culturels.
2. **Les connaissances culturelles** : connaissance et compréhension d'autres cultures.
3. **Les compétences culturelles** : capacité de communiquer et d'interagir d'une manière culturellement appropriée.

La compétence culturelle implique également de comprendre ses préjugés (rendre explicites ou conscients ses préjugés implicites ou ses angles morts), reconnaître les différences de pouvoir et de privilège et faire des efforts pour agir et promouvoir la justice sociale. *« Les professionnels des STAPS (ou de la psychologie du sport et de l'exercice) culturellement compétents agissent pour s'assurer que l'activité physique est inclusive et responsabilisante pour tous les participants* (Gill et al., 2017). »

RECHERCHE SUR LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION DANS LE SPORT ET L'EXERCICE

L'intérêt pour l'étude des questions de diversité et d'inclusion dans la psychologie du sport et de l'exercice augmente. Cette recherche s'est concentrée soit sur l'étude de populations spécifiques, comme les filles et les femmes dans le sport, soit sur le sport pour les personnes handicapées mentales et physiques, ou sur des sujets tels que l'acculturation chez les athlètes ou les menaces visant les stéréotypes. Ce qui suit met en évidence les principales constatations dans chacun de ces domaines.

GENRE ET SEXUALITÉ

L'un des plus grands domaines de recherche sur la diversité et l'inclusion en psychologie du sport et de l'exercice concerne le genre et la sexualité. Les chercheurs étudient une gamme de sujets, et certains des domaines de recherche les plus importants comprennent la façon dont le sexe influence la participation au sport et à l'activité physique, les femmes dans le leadership sportif, les préjugés sexuels et l'orientation sexuelle dans le sport.

❊ GENRE ET PARTICIPATION AU SPORT ET À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

L'un des domaines concernant la diversité et l'inclusion les plus étudiés est celui des différences entre les sexes associées à la pratique de l'activité physique et sportive. Avant de discuter de cet axe de recherche, il est important de noter que lorsque le sexe est abordé dans les études scientifiques, il est considéré dans son

sens biologique : on naît homme ou femme. Le genre est cependant considéré dans un contexte culturel, en se concentrant sur les normes sociétales associées au sexe. Dans ce chapitre, le genre est souvent utilisé pour désigner à la fois le sexe et le genre.

Des recherches centrées sur le genre et la pratique de l'activité physique et sportive ont émergé parce que dans le monde entier, le sport et les activités physiques ont toujours été dominés par les hommes : les hommes participent à des niveaux beaucoup plus élevés que les femmes (Chalabaev, Sarrazin, Fontayne, Boiche et Clement-Guillotin, 2013). Alors que certaines preuves biologiques soutiennent qu'il existe des différences de performance relativement faibles entre les hommes et les femmes, la plupart des chercheurs estiment que les différences de pratique sont motivées par des déterminants psychosociaux tels que les stéréotypes liés au genre et les attentes relatives au genre. On soutient en outre que cela se produit par le biais de messages sociétaux indiquant que la pratique sportive est plus appropriée pour les hommes que pour les femmes et par le pouvoir des stéréotypes sexistes, qui influencent la motivation, la perception de soi et la participation des hommes et des femmes, les femmes signalant des niveaux inférieurs de compétence perçue, d'attentes en matière de réussite et de motivation (Chalabaev et al., 2013).

Traditionnellement, les chercheurs en psychologie du sport ont utilisé les rôles sexuels de Bem (1993) ou les modèles de valeur d'espérance d'Ecles et Harold (1991) pour expliquer comment les stéréotypes et les croyances liés au genre influencent la participation et la performance dans le sport et l'activité physique. Plus précisément, les stéréotypes selon lesquels certaines activités sont plus masculines et appropriées pour les hommes et d'autres davantage pour les femmes (la danse par exemple) sont véhiculés par la société et

intériorisés par les individus. Ces croyances déterminent ensuite le comportement, la motivation et la perception de soi et font en sorte que plus d'hommes participent au sport et à l'activité physique que les femmes. Il a également été constaté que les croyances liées au genre selon lesquelles les femmes sont moins compétentes et accordent moins de valeur au sport que les hommes résultent de pratiques de socialisation parentale dans lesquelles les parents envoient des messages (souvent subtils) sur la pertinence de ces activités (dans des jeux plus rudes et tumultueux avec leurs petits garçons qu'avec leurs fillettes, ou dans l'achat plus fréquent d'équipements de sport pour les garçons et de poupées pour les filles, Colwell et Lindsey, 2005).

Chalabaev et ses collègues (2013) ont souligné l'importance des modèles de stéréotypes alternatifs, affirmant que les gens n'ont pas besoin d'intérioriser les stéréotypes fondés sur le genre (ce que les théories précédentes ont soutenu) pour qu'ils affectent négativement la participation et la performance. Par exemple, si les athlètes féminines qui jouent au rugby sont stéréotypées comme n'étant pas féminines, une joueuse de rugby peut être affectée par cette croyance même si elle ne l'intériorise pas. Plus précisément, être lucide sur ce stéréotype peut interférer avec sa concentration lorsqu'elle joue, en la rendant consciente de cette attitude. De plus, ce stéréotype peut la pousser à éviter toute participation car elle ne voudra pas être critiquée pour cela.

❊ LES FEMMES ET LE LEADERSHIP SPORTIF

Malgré le fait que la participation sportive des filles et des femmes a considérablement augmenté aux États-Unis depuis l'adoption de l'amendement Titre IX en 1972, et dans le monde entier avec la croissance du

football féminin et la participation des femmes aux Jeux Olympiques, très peu de femmes occupent des postes de direction. Par exemple, aux États-Unis, seulement 43 % des équipes sportives féminines sont entraînées par des femmes et encore moins sont représentées à des postes d'administration sportive (Acosta et Carpenter, 2014 ; Lapchik, Hoff et Kaiser, 2010). Il est clair que les femmes sont sous-représentées dans le leadership sportif.

Les chercheurs qui étudient le manque de femmes à des postes de direction sportive ont identifié des pratiques et des attitudes au niveau macro – sociétal et organisationnel – (**figure 8.1**) et au niveau micro – individuel – qui contribuent à ces différences (Burton, 2015). Les facteurs au niveau macro sont les suivants :

- Attentes sociétales générales ;
- Pratiques institutionnelles qui empêchent les femmes d'accéder à certaines opportunités ;
- Attentes de leadership moins favorables pour les femmes ;
- Leadership sportif considéré comme masculin ;
- Les hommes dominent actuellement les postes de direction et recherchent des personnes similaires pour occuper ces postes ;
- Discrimination institutionnelle ;
- Les hommes perçus comme puissants et les femmes comme conciliantes ;
- Les hommes ont plus accès aux réseaux de personnes influentes au sein du système sportif (capital social)

Les facteurs au niveau micro se concentrent sur la façon dont les individus donnent un sens à leurs expériences. Celles-ci incluent leurs attentes, leurs comportements autolimitants tels qu'une faible efficacité personnelle et

un manque de compréhension du pouvoir et des procédures.

❊ PRÉJUGÉS SEXUELS

Certains des incidents de discrimination et de préjugés les plus graves dans l'activité physique et sportive se produisent sur le fondement de l'orientation sexuelle et du genre (Krane et Mann, 2014 ; Krane et Symons, 2014). Cela met les membres de la communauté lesbienne, gay, bisexuelle et transgenre (LGBT) en grand danger. Dans une étude portant sur l'interview de douze athlètes lesbiennes, des aspects de l'homonégativisme dans le sport ont été identifiés. Celles-ci comprenaient l'inconfort avec les femmes qui ne se conforment pas au rôle féminin traditionnellement genré, l'attribution et la prise de distance par rapport à l'étiquette de lesbienne. Elles ont rapporté de nombreuses situations au sein de leurs équipes et programmes sportifs dans lesquels les entraîneurs et les administrateurs sportifs ont promu une image féminine plus positivement qu'une image lesbienne. Ces athlètes lesbiennes se sentaient impuissantes à défier l'homonégativisme dans le sport.

Dans l'une des rares études empiriques menées sur cette thématique, Morrow et Gill (2003) ont constaté que les enseignants d'éducation physique des écoles publiques et leurs élèves ont signalé des niveaux élevés de comportements homophobes dans leurs écoles. De plus, alors que la plupart des enseignants voulaient créer des environnements sûrs et inclusifs, plus de la moitié ont indiqué qu'ils n'abordaient jamais le sujet de l'homophobie.

Dans une autre série d’études, Sartore et Cunningham (2009) ont examiné le genre et les préjugés sexuels perçus par les athlètes et les parents américains. Les résultats ont révélé des attitudes préjudiciables envers les entraîneurs gays et lesbiennes. Les athlètes ont indiqué qu’ils ne seraient pas disposés à jouer pour un entraîneur homosexuel. De même, les parents ont indiqué qu’ils ne laisseraient pas leurs enfants jouer pour un entraîneur homosexuel. Ces attitudes étaient souvent fondées sur des stéréotypes sur les gays et les lesbiennes.

Alors, que peut-on faire pour lutter contre les préjugés sexuels ? Vikki Krane, l’un des principaux chercheurs dans ce domaine, a décrit les mesures qui pourraient être prises pour lutter contre les préjugés et créer des environnements plus inclusifs pour les pratiquants LGBT d’activités physiques et sportives (Krane et Symons, 2014).

- Développer des politiques pour les organisations de tutelle et les équipes qui indiquent clairement que la discrimination ne sera pas tolérée. Ces politiques devraient également traiter de la manière dont les plaintes sont gérées et des mesures disciplinaires qui en résulteront en cas de violation des politiques.

- Offrir une formation pédagogique aux athlètes, entraîneurs et administrateurs et aux autres membres de l'encadrement qui aborde des sujets tels que l'hétérosexisme, l'homonégativisme et les préjugés transgenres. Ces sessions devraient aller au-delà des conférences en engageant les participants dans des discussions sur ces questions. L'éducation des leaders d'équipe tels que les capitaines dans le milieu sportif est particulièrement importante.
- Les dirigeants et les participants au programme devraient « rompre le silence » concernant l'utilisation d'un langage sexiste. Cela implique non seulement d'éliminer le langage sexiste flagrant (par exemple, les athlètes traitant les autres avec des insultes comme « pédés » ou « gouines »), mais aussi un langage plus subtil (entraîneur demandant à un athlète masculin s'il a une petite amie au lieu de demander s'il sort avec quelqu'un).

À un niveau plus individuel, Barber et Krane (2013) recommandent aux professionnels du sport et de l'activité physique d'examiner leurs propres biais et préjugés à l'égard des personnes LGBT. Surveiller son propre comportement comprend la reconnaissance du langage utilisé et des blagues faites ainsi que des termes et des sujets que l'on choisit d'éviter. Par exemple, ne jamais utiliser les mots « gay » ou « lesbienne » envoie un message aux homosexuels qu'ils sont invisibles. Il est également important de discuter des incidents apparaissant dans les médias (athlète célèbre qui fait son coming out, cas d'intimidation). Les professionnels doivent faire des efforts pour accroître leurs connaissances sur les questions LGBT en assistant à des séminaires, en participant à une formation en ligne et en lisant.

PERSONNES HANDICAPÉES

Alors que de plus en plus d'athlètes handicapés pratiquent les activités physiques et sportives, l'intérêt pour la recherche dans ce domaine augmente. Les handicaps physiques comprennent les blessures de la moelle épinière, la paralysie cérébrale, la maladie de Parkinson et les amputations – comme celles résultant de blessures subies par des soldats et des victimes de la guerre. Les déficiences intellectuelles sont caractérisées par *« des limitations significatives à la fois du fonctionnement intellectuel* (capacité mentale générale, apprentissage, résolution de problèmes) *et du comportement adaptatif, qui couvrent de nombreuses compétences sociales et pratiques quotidiennes »* selon l'*American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* (2017). Ceux-ci incluent des troubles tels que la déficience intellectuelle, les troubles du déficit de l'attention et les formes plus graves d'autisme. Outre les troubles physiques et intellectuels,

la cécité et la surdité sont également considérées comme des handicaps majeurs.

Historiquement, les personnes ayant tout type de handicap avaient peu d'occasions de faire du sport et de pratiquer une activité physique. Peu d'attention a été accordée à la couverture de ces besoins, malgré le fait que cinquante millions d'Américains révèlent une forme de handicap (Martin, 2013). C'est malheureux parce que la recherche montre que, par rapport aux populations sans handicap physique, une grande proportion de personnes handicapées sont en surpoids et obèses et ont du mal à gérer des facteurs secondaires associés à l'inactivité, comme le diabète. La recherche montre également que les personnes handicapées tirent d'énormes avantages physiques, psychologiques et sociaux de la participation au sport et à l'exercice (Martin, 2018). La bonne nouvelle, c'est que les possibilités offertes aux personnes handicapées pour pratiquer une activité physique et sportive sont plus importantes aujourd'hui qu'à n'importe quel moment de l'Histoire. Plus précisément, les Jeux paralympiques et les *Special Olympics* ont accru la prise de conscience des capacités des personnes handicapées, ainsi que des effets bénéfiques de la pratique sportive pour ces personnes. Par exemple, la participation aux Jeux paralympiques a été multipliée par onze depuis leur création en 1964, passant de quatre-cents participants à quatre-mille-trois-cents aux Jeux de Rio en 2016 (www.paralympic.org). Bien qu'il reste certainement beaucoup à faire pour offrir des possibilités de pratique sportive aux personnes handicapées, il est encourageant de voir que les possibilités se multiplient.

Parallèlement à cette sensibilisation accrue et à l'augmentation du nombre d'opportunités dans le sport et l'activité physique pour les personnes handicapées, la recherche concernant la psychologie de ces domaines est elle aussi en plein essor. Un chercheur de premier

plan dans le domaine, Jeffery Martin (2018), a publié *Handbook of Disability Sport and Exercise Psychology*. Ce livre contient plus de quarante chapitres et couvre une variété de sujets, y compris l'identité sportive, la motivation de participation, la qualité de vie, les barrières sociales et environnementales et l'image corporelle. Bien qu'un examen approfondi de ce type d'études dépasse le cadre de ce chapitre, certains des facteurs psychologiques impliqués chez les personnes ayant une déficience intellectuelle et physique y sont résumés.

ORIENTATION SEXUELLE DANS LE SPORT

Pendant de nombreuses années, être tout sauf hétérosexuel était tout simplement tabou dans le sport. Bien sûr, certains athlètes très populaires (et d'autres moins) se sont révélés homosexuels ou ont fait leur coming out, comme Billie Jean King (tennis), Martina Navratilova (tennis), Greg Louganis (plongée), Brendan Burke (hockey), John Amaechi (basket-ball), Scott Norton (bowling), Glenn Burke (baseball). Mais le premier athlète d'un sport majeur aux États-Unis à annoncer être gay alors qu'il jouait encore a été Jason Collins. Dans un article paru dans Sports Illustrated (Collins et Lidz, 2013), il a ainsi déclaré : *« Je suis pivot en NBA et j'ai trente-quatre ans. Je suis noir et je suis gay. Je n'ai*

pas voulu être le premier athlète ouvertement gay à jouer dans un grand sport collectif américain. Mais étant donné que c'est le cas, je suis heureux de pouvoir ouvrir la voie. »

Bien que Collins n'ait pas reçu de soutien universel, il a semblé recueillir le soutien de la plupart des joueurs, ainsi que du public en général. Beaucoup espèrent que ce type d'annonce ne sera pas digne d'intérêt à l'avenir parce que les athlètes gays seront simplement acceptés tels qu'ils sont. Cela a semblé être le cas en 2014 pour Michael Sam, joueur de football américain de l'Université du Missouri. Sam a annoncé qu'il était gay avant le repêchage de la NFL, ce qui n'a pas semblé affecter sa position dans le repêchage.

POINT CLÉ

La recherche montre que les personnes handicapées tirent d'énormes avantages physiques, psychologiques et sociaux de la pratique du sport et de l'exercice physique.

❊ SPORT POUR LES ATHLÈTES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Les *Special Olympics* sont peut-être le programme sportif le plus important et le plus connu pour les personnes ayant une déficience intellectuelle. Les personnes handicapées mentales âgées d'au moins huit ans peuvent participer à plus de trente sports d'été et

d’hiver. Les *Special Olympics* impliquent plus de trois millions d’athlètes et proposent des programmes dans plus de cent-quatre-vingts pays. Ils offrent souvent aux personnes ayant une déficience intellectuelle leur première occasion de participer à un sport (Harada et al., 2011).

Historiquement, ces personnes ayant des déficits intellectuels ont concouru exclusivement entre elles. Cependant, dans les années 1980, l’organisation a ajouté les United Sports, dans lesquels des personnes handicapées mentales peuvent concourir avec des personnes sans déficience intellectuelle. Ce programme plus inclusif est censé fournir des leçons précieuses, non seulement aux participants ayant une déficience intellectuelle, mais aussi à leurs parents et à leurs concurrents non handicapés.

Plusieurs décennies de recherche sur les individus participant aux *Special Olympics* montrent que la participation influence positivement les individus impliqués. Non seulement les habiletés sportives s’améliorent, mais les participants rapportent également avoir fait l’expérience d’une compétence physique et sociale augmentée, d’une efficacité personnelle et d’une estime de soi accrues (Harada et al., 2011). De plus, la participation aux *Special Olympics* influence non seulement positivement les athlètes impliqués, mais aussi leurs familles. Plus précisément, il a été observé davantage d’attentes quant aux capacités d’une personne ayant une déficience intellectuelle et une meilleure compréhension de l’athlète (Harada et al., 2011).

Dans une autre étude, des adolescents ayant une déficience intellectuelle pratiquant ou non du sport, ainsi que leurs parents et les accompagnateurs qui travaillent avec eux, ont été interrogés dans le but de mieux comprendre les facteurs impliqués dans

l'intégration dans le sport d'adolescents handicapés avec leurs pairs non handicapés (Grandisson, Tétreault et Freeman, 2012). Les résultats ont révélé de nombreux résultats positifs concernant l'intégration de ces deux populations, ainsi que l'amélioration de leur santé, le développement des habiletés sociales, cognitives et motrices, une meilleure estime de soi, le fait d'éprouver du plaisir et une inclusion sociale accrue. Les parents ont également signalé une amélioration de la relation parent-enfant et de la fierté qu'ils avaient pour leur enfant. Enfin, les résultats pour les pairs non handicapés comprenaient une conscience accrue des différences et une vision plus positive des personnes handicapées.

Dans cette même étude, Grandisson et ses collègues (2012) ont identifié des facteurs liés à l'intégration d'athlètes ayant une déficience intellectuelle dans des programmes destinés aux jeunes sans déficience. Les résultats ont révélé que les facteurs sociaux (facteurs socioculturels tels que les attitudes à l'égard de l'intégration, connaissances des entraîneurs en matière de déficience intellectuelle, facteurs politiques et économiques, tels que le coût de l'activité, la disponibilité des transports), les facteurs physiques, tels que la disponibilité d'équipements adaptés, et les facteurs personnels – comme les capacités, l'intérêt et l'indépendance de l'individu – ont tous influencé la réussite de l'intégration.

❊ LE SPORT POUR LES PERSONNES HANDICAPÉES PHYSIQUES

Il est encourageant de noter qu'au cours des dernières décennies, la visibilité des programmes de type *Wounded Warrior* (programmes qui fournissent des services aux vétérans blessés de l'armée) et du mouvement paralympique ont offert plus d'opportunités que jamais aux individus avec un handicap physique. En

même temps, il reste encore beaucoup à faire pour donner accès à des expériences sportives et physiques de qualité. Nous résumerons ici ce que l'on sait des avantages de la participation au sport et à l'activité physique et des effets de la participation sur les personnes handicapées physiques. Nous discuterons également des obstacles à la pratique du sport et de l'activité physique pour cette population et des recommandations pour travailler avec des personnes handicapées physiques.

Les chercheurs ont identifié les avantages que procure la pratique sportive pour les personnes handicapées, qu'elles soient enfants ou adultes (Martin, 2012). Celles-ci incluent une perception accrue de la compétence, une meilleure efficacité personnelle et une meilleure estime de soi. La pratique minimise également l'influence du handicap et offre aux pratiquants la possibilité de se faire des amis et d'interagir avec d'autres jeunes de différents types de handicap. La participation à des activités sportives et physiques a également été liée à une augmentation du plaisir des participants, à une augmentation des états d'humeur positifs et à une diminution des états d'humeur négatifs, de la douleur ainsi qu'à une amélioration générale de la qualité de vie. Les effets ne se limitent pas aux participants eux-mêmes. Les résultats suggèrent que les participants non handicapés voient les athlètes handicapés plus favorablement lorsqu'ils participent avec eux, et les familles des participants ont noté une amélioration de la qualité de vie (Martin, 2012).

Bien qu'il ait été démontré que la participation au sport et à l'activité physique possède des effets bénéfiques sur les personnes handicapées physiques, ces personnes font toujours face à des obstacles majeurs qui les empêchent de participer (**figure 8.2**). Martin (2013) a identifié les barrières au niveau individuel, les

barrières au niveau social et les barrières environnementales.

▷ OBSTACLES AU NIVEAU INDIVIDUEL

- Le handicap lui-même et ses symptômes
- Le manque de connaissances sur les endroits où faire de l'exercice
- La peur de tomber
- La douleur

▷ OBSTACLES AU NIVEAU SOCIAL

- La dépendance envers les autres pour pratiquer (fournir le transport, aider physiquement la personne dans et hors du véhicule)
- Le manque de compréhension de la manière d'adapter les jeux et les activités aux personnes handicapées
- Le manque d'équipement (balles auditives pour les sourds)
- Le manque d'amis qui participent
- L'attitude de certains soignants selon laquelle l'exercice est nocif

▷ OBSTACLES ENVIRONNEMENTAUX

- Le nombre limité de places pour participer
- Les barrières liées à l'environnement (absence de trottoirs pour permettre l'accès aux installations)
- Le manque d'installations accessibles

Bon nombre de ces obstacles peuvent être surmontés grâce à l'éducation et à l'aménagement (prise en considération des utilisateurs handicapés lors de la conception des bâtiments ou des piscines par les

architectes). Des efforts doivent être faits pour y parvenir.

❊ ATHLÈTES PARALYMPIQUES DE HAUT NIVEAU

Parallèlement à la croissance des Jeux paralympiques et d'autres compétitions sportives internationales pour personnes handicapées, les chercheurs en psychologie du sport s'intéressent à l'étude des athlètes de niveau paralympique (Dieffenbach et Statler, 2012 ; Kenttä et Corban, 2014). La recherche révèle que les besoins psychologiques, les motivations, les caractéristiques et les approches mentales adoptés par les athlètes de haut niveau handicapés sont psychologiquement plus semblables que différents de ceux de leurs homologues non handicapés. En gardant ce résultat à l'esprit, quelques différences doivent être reconnues. Par exemple, sur la base de leurs expériences de travail avec des athlètes paralympiques suédois de haut niveau, Kenttä et Corban (2014) ont identifié quatre domaines de différence :

1. Étant donné les différents handicaps (ou différentes combinaisons de handicaps), les athlètes paralympiques sont classés en groupes pour la compétition (amputé, paralysie cérébrale, fauteuil roulant, déficience visuelle), et la façon dont on est classé peut causer du stress pour les athlètes.
2. Les athlètes handicapés ont tendance à être plus âgés que leurs homologues non handicapés, et cette différence d'âge a des répercussions sur les interactions entraîneur-athlète, ainsi que sur les psychologues du sport qui travaillent avec eux.
3. La pratique d'un sport peut aider les individus à accepter leur handicap, tout en les aidant à développer leur résilience. Cela peut être un

équilibre difficile, mais il est important parce qu'une personne handicapée doit reconnaître certaines limites physiques mais doit avoir la résilience nécessaire pour faire face à des défis difficiles qui peuvent être surmontés.

4. De nombreux athlètes handicapés s'associent à des personnes non handicapées, qui servent de guides et de soutien. Ces assistants peuvent passer des heures significatives avec l'athlète et peuvent influencer la motivation et la performance.

Les athlètes de haut niveau handicapés sont également confrontés à des obstacles que leurs homologues non handicapés ne connaissent pas (Dieffenbach et Statler, 2012). Il s'agit notamment d'un manque de connaissances sur les incapacités de la part des entraîneurs et d'autres membres du personnel de soutien, des problèmes d'accès aux installations d'entraînement et de la nécessité de modifier l'entraînement en fonction du handicap d'un athlète.

L'implication la plus importante de cette recherche est que ces athlètes sont des compétiteurs d'élite et ont beaucoup en commun avec leurs homologues valides. Trop souvent, quand les gens pensent au sport avec handicap, la notion de besoins spéciaux vient à l'esprit. La recherche sur les athlètes paralympiques et autres athlètes de haut niveau handicapés révèle que ces compétiteurs devraient être reconnus pour leurs capacités plutôt que pour leurs limites (Martin, 2018).

UTILISER LE SPORT ET L'ACTIVITÉ PHYSIQUE POUR AIDER LES VÉTÉRANS HANDICAPÉS

Rien qu'aux États-Unis, cinq millions et demi d'anciens combattants ont des incapacités liées à leur état de service. Un million de ces personnes déclarent également que leur handicap a une influence considérable sur leur qualité de vie (Martin et Munroe-Chandler, 2015). Les chercheurs ont commencé à fournir des preuves sur la manière dont la pratique de l'activité physique peut favoriser le bien-être psychosocial de ces anciens combattants.

Bien que le nombre d'études dans ce domaine soit relativement faible, elles sont encourageantes. La pratique de l'activité physique et sportive est associée à d'importants résultats psychologiques, tels que l'optimisme et le fait de redonner un nouvel élan dans la vie des anciens combattants (Carless, Peacock, Mc Kenna et Cooke, 2013). Résumant ce corpus d'études, Martin et Munroe-Chandler indiquent en 2015 que la participation au sport et à l'activité physique peut permettre :

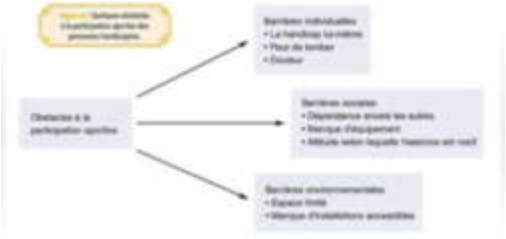
- De réaffirmer l'identité sportive du vétéran ;

- D’offrir des expériences de maîtrise qui améliorent l’auto-efficacité, non seulement globale mais aussi spécifique à des tâches (passer du lit à la chaise) ;
- De fournir des sources de soutien social ;
- D’aider à gérer la douleur chronique qui accompagne souvent bon nombre de ces handicaps ;
- D’améliorer les états d’humeur, en particulier lors de l’exercice dans des environnements naturels et verts.

※ STRATÉGIES POUR TRAVAILLER AVEC LES PERSONNES HANDICAPÉES

Il est clair que les programmes de sport et d’activité physique sont nécessaires pour les personnes ayant une déficience intellectuelle et/ou physique. Il a été démontré que ces programmes se traduisent par une variété d’avantages psychologiques. Il est donc impératif que les personnes travaillant dans le domaine de l’activité physique et du sport rendent le sport plus inclusif et plus ouvert à ces personnes. Cela peut être fait en sensibilisant davantage et en éduquant le public à l’importance du sport et de l’activité physique pour ces pratiquants. Les professionnels devraient également plaider pour l’élimination des barrières environnementales qui empêchent la pratique. Être conscient des préjugés potentiels (les personnes handicapées ne seront pas intéressées par la pratique par exemple) que chacun de nous possède est important, se prémunir contre les prophéties négatives autoréalisatrices (voir chapitre 15) et juger les individus sur ce qu’ils peuvent faire plutôt que sur ce qu’ils

pensent pouvoir faire est particulièrement important. Enfin, les professionnels doivent penser de manière créative pour surmonter les obstacles potentiels qui peuvent empêcher les personnes handicapées de participer. Par exemple, Turnnidge, Vierimaa et Cote (2012) ont étudié un programme de natation pour les athlètes ayant un handicap physique et ont constaté qu'il réussissait à aider les athlètes à redéfinir leurs capacités, à affirmer leur sens de soi, à renforcer les liens sociaux et à accroître le sentiment d'acceptation parce que l'entraîneur a démontré une forte croyance dans les capacités des athlètes, a eu de grandes attentes à leur égard, les a aidés à se fixer des objectifs et a créé de nombreuses opportunités de compétition. Les interactions entre pairs et l'environnement de l'équipe ont également contribué au succès du programme.



UTILISER L'ACTIVITÉ PHYSIQUE POUR GÉRER LE TDAH ET LES TSA

Le trouble de déficit de l’attention/hyperactivité (TDAH) et les troubles du spectre autistique (TSA) touchent des millions de personnes dans le monde. Le TDAH est caractérisé par des problèmes d’inattention, de distraction, d’hyperactivité et de contrôle des impulsions, tandis que les TSA se caractérisent par des déficits sociaux, de communication et des intérêts, ou des modèles de comportement restrictifs (Pontifex, Fine, Da Cruz, Parks et Smith, 2014). Ces troubles créent des problèmes éducatifs et sociaux majeurs pour les enfants et les jeunes qui en sont atteints. Ils peuvent également avoir des effets majeurs sur les familles et les soignants, tels qu’une anxiété accrue, des conflits et même la dépression.

Les thérapies médicamenteuses et comportementales ont traditionnellement été utilisées pour traiter ces troubles. Cependant, les psychologues du sport qui s’appuient à la fois sur des recherches et les techniques de neurosciences émergentes ont commencé à étudier les enfants atteints de ces troubles et le rôle que l’activité physique peut jouer dans l’amélioration de leur fonctionnement cognitif et d’autres domaines. Les résultats préliminaires ont été encourageants, avec des études montrant que l’activité physique à la fois intense (séances uniques de course sur tapis roulant) et chronique (programme structuré d’aérobie de douze semaines) présente des diminutions des sautes d’humeur, des diminutions des stéréotypies comme les secousses ou le balancement avant et arrière, ainsi que des améliorations des comportements en classe (Pontifex et al.,

2014 ; Hoza et Smith, 2015, pour les résumés).
Bien que ces résultats soient encourageants, ils surviennent à un moment où les niveaux d'activité physique des jeunes sont en baisse, en particulier pour les jeunes atteints de TDAH et de TSA et dont les écoles offrent moins d'éducation physique et de récréation. Ces données suggèrent cependant que l'activité physique pourrait jouer un rôle important pour aider les jeunes atteints de TDAH et de TSA à mieux évoluer, à la fois cognitivement et socialement (Hoza et Smith, 2015).

PRÉJUGÉS SUR LE POIDS

Les professionnels du sport, de l'exercice et de l'activité physique font souvent de la publicité et font la promotion des résultats attendus en matière de santé et de forme physique associés à la participation à leurs programmes. Il est donc surprenant que la recherche montre que ces professionnels ont souvent les mêmes biais implicites associés au physique et au poids que le grand public (Gill et al., 2017). Par exemple, des études ont montré que les professeurs d'éducation physique (Greenleaf et Weiller, 2005), les professeurs faisant de la recherche sur l'éducation physique (Fantana, Furtado, Mazzarado, Hong et Campos, 2016), les étudiants en STAPS (Chambliss, Finley et Blair, 2004), les professionnels du fitness et les pratiquants réguliers (Robertson et Vohora, 2008) ont tous des préjugés contre les personnes en surpoids. Les personnes en

surpoids et obèses sont souvent taquinées et moquées lorsqu'elles sont observées par d'autres personnes de poids standard. Les recherches montrent que cette stigmatisation et ces stéréotypes négatifs font que les personnes obèses sont moins susceptibles de s'engager dans une activité physique et plus susceptibles de s'engager dans des habitudes et des comportements alimentaires malsains (Puhl et Wharton, 2007).

Des mesures doivent être prises pour contrer la stigmatisation et les préjugés liés au poids, en particulier par les professionnels de l'exercice et des STAPS. En plus de reconnaître leurs propres préjugés dans ce domaine et de créer des environnements inclusifs dans leurs programmes, les instructeurs travaillant avec des personnes en surpoids et obèses devraient se concentrer sur les bienfaits de l'activité physique pour la santé (se sentir mieux et plus en forme, diminuer la tension artérielle et être capable d'accomplir des tâches quotidiennes telles que monter des escaliers ou marcher sans fatigue excessive). Il s'agit d'une approche plus productive que de se concentrer sur les résultats relatifs au poids (Mansfield et Rich, 2013).

ORIGINE ET ETHNICITÉ

Aux États-Unis, l'origine est un sujet complexe et difficile. Les relations raciales ont été un problème difficile depuis l'époque coloniale britannique et la traite des esclaves, dans laquelle des centaines de milliers d'Africains ont été emmenés contre leur gré pour devenir esclaves dans le Nouveau Monde (Amérique du Sud, Caraïbes et États-Unis). La guerre civile américaine a été menée en partie pour ou contre l'esclavage. Après la fin de la guerre et l'abolition de l'esclavage, les Afro-Américains ont lentement gagné certains droits ;

cependant, ce n’est qu’après les manifestations des années 1960 qu’une importante législation sur les droits civils a été adoptée. Aujourd’hui, l’inquiétude suscitée par les tirs injustifiés sur des Afro-Américains par la police a conduit à une méfiance à l’égard du système juridique de la part de nombreux membres de la communauté afro-américaine. L’une des raisons pour lesquelles les relations raciales sont un problème si difficile est qu’il ne s’agit pas seulement de la couleur de la peau ou de l’origine ethnique. Compte tenu de l’histoire de la nation, l’origine est corrélée à la classe socio-économique, à l’accès à l’éducation et à la croyance dans le système judiciaire. En conséquence, les Américains noirs sont plus susceptibles d’être pauvres, d’avoir moins d’instruction et moins d’opportunités d’éducation, et sont moins susceptibles de croire en l’égalité du système judiciaire (O’Connor et Fernandez, 2006 ; Rosich, 2007).

Le sport aux États-Unis n’est pas à l’abri de relations raciales difficiles puisqu’il agit, à bien des égards, comme un microcosme de la société américaine dans son ensemble. Par conséquent, d’une part, il y a des exemples de sport agissant comme un vecteur de changement social : Jackie Robinson brisant la barrière de la couleur dans le baseball, John Carlos et Tommie Smith s’engageant dans une forme de protestation lors des Jeux olympiques de Mexico en 1968 et attirant l’attention du monde entier sur le sort des noirs en Amérique. Il y a à la fois une histoire de discrimination dans le sport (Jesse Owens, star des Jeux olympiques d’été de 1936 à Berlin, est retourné chez lui avec peu d’opportunités financières et a été relégué à faire des courses contre des chevaux pour gagner sa vie) et des problèmes liés au phénomène du stacking, qui consiste à cantonner les joueurs d’une origine ethnique similaire au même poste afin de limiter le nombre de joueurs noirs sur le terrain. Même aujourd’hui, malgré le fait que

le basket-ball et le football, tant au niveau universitaire que professionnel, comptent des pourcentages élevés d'athlètes noirs, il y a très peu d'entraîneurs et de managers noirs (Lapchick, Hoff et Kaiser, 2010).

Alors que certaines publications sur la psychologie du sport se penchent sur l'origine dans le sport, beaucoup plus de travaux dans ce domaine ont été réalisés dans le domaine de la sociologie du sport (Coakley, 2017). Les sociologues du sport étudient les inégalités raciales et discutent des changements sociétaux nécessaires pour améliorer les relations raciales et mettre fin aux inégalités raciales. Ils font cela en examinant la structure de la société et les relations de pouvoir. Bien que cela dépasse le cadre de ce chapitre, il est important que les professionnels de la psychologie du sport et de l'exercice comprennent ces aspects. Alors que la psychologie se concentre davantage sur l'individu que sur les facteurs sociétaux, les individus ne peuvent être compris qu'en regardant la personne par rapport au contexte et à la culture plus large dans laquelle elle évolue (Gill et al., 2017). En fait, le domaine de la psychologie sociale s'intéresse aux facteurs sociétaux et individuels ainsi qu'à leurs interactions.

Le sport joue un rôle majeur dans la communauté afro-américaine. Plus de 70 % des joueurs actuels de la NFL et de la NBA sont afro-américains (Coombs et Cassilo, 2017). De plus, il a été rapporté que 50 % des hommes afro-américains qui vont à l'université sont, d'une manière ou d'une autre, en relation avec une pratique sportive (Fuller, Harrison et Buksetin, 2017). Ainsi, de nombreux jeunes noirs voient le sport comme un vecteur de progrès. Cependant, comme le montre le **tableau 8.1**, la dure réalité est que seul un petit pourcentage d'athlètes poursuit une carrière dans les sports universitaires et professionnels. Dans le même temps, les taux d'obtention d'un diplôme universitaire pour les athlètes noirs sont inférieurs à ceux de leurs

homologues blancs (*Associated Press*, 2016) et il a été avancé que les athlètes en général, et les athlètes afro-américains en particulier, sont souvent exploités lorsque les universités sont plus intéressées par leur réussite sportive plutôt que par leur réussite scolaire. L'idée selon laquelle le sport est un vecteur de progrès doit donc être remise en question tant cette perception ne correspond pas à la réalité.

POINT CLÉ

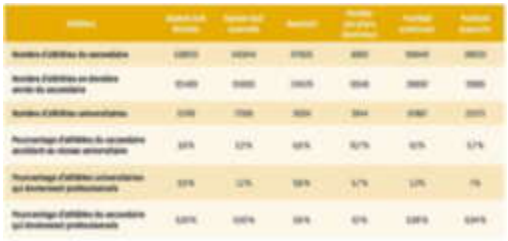
L'idée que le sport est un vecteur de progrès doit être remise en question car cette perception ne correspond pas à la réalité de ce qui se passe réellement.

Une première étude d'Anshel (1990) a examiné les préoccupations raciales des athlètes noirs dans le sport. Vingt-six joueurs noirs de football américain de la Division I de la NCAA ont été interrogés sur leurs besoins, leurs styles de comportement et leurs interactions avec leurs entraîneurs blancs. Les joueurs ont estimé qu'il y avait un manque de sensibilité de la part de leurs entraîneurs à l'égard de leurs besoins socioculturels et individuels. Par exemple, les joueurs noirs et blancs se préparaient mentalement différemment, et un manque d'assertivité physique et d'énergie chez les joueurs noirs était considéré comme de la paresse par certains de leurs entraîneurs. Un manque de communication et des inquiétudes quant à la manière dont les entraîneurs ont fourni des commentaires négatifs ont également été notés. Bien que cette étude ait été menée il y a plusieurs décennies et que le contexte du football universitaire ait changé au

fil du temps, elle identifie le besoin important pour les entraîneurs de comprendre les joueurs de différentes origines ethniques, et comment les préjugés implicites peuvent interférer avec les relations entraîneur-athlète.

Des recherches ont également révélé qu'aux États-Unis, les stéréotypes courants décrivent les athlètes noirs comme moins intellectuellement capables et plus talentueux dans le sport que leurs homologues blancs (Kellow et Jones, 2008). Ils sont également présentés dans les médias comme des artistes ou des athlètes et, de manière plus négative, comme des criminels (Ward, 2004). Les stéréotypes raciaux sont importants car ils peuvent affecter les performances. Par exemple, dans une étude en laboratoire, Moss, Mc Intosh, Fletz et Kerr (2016) ont constaté que la compétition avec un partenaire racialement différent de soi influençait la motivation et la performance individuelles. Les étudiants de premier cycle ont été associés au hasard : avec soit un partenaire blanc, un partenaire noir ou un partenaire asiatique. Les participants ont ensuite effectué des exercices seuls (condition de contrôle), puis ont affronté un partenaire du même sexe mais d'origine différente. Une perte de motivation significative a été trouvée chez le partenaire noir par rapport à la condition du partenaire blanc témoin. Cela a confirmé la prédiction selon laquelle les participants blancs en compétition contre un partenaire noir perdraient leur motivation en raison de leur croyance dans le stéréotype selon lequel les athlètes noirs sont supérieurs sur le plan sportif.

Tableau 8.1 Probabilité de participation sportive.



Ces pourcentages sont fondés uniquement sur des données estimées et ne doivent être considérés que comme des approximations des pourcentages réels. *Adapté de Estimated Probability of Competing in Athletics Beyond the High School Interscholastic Level (Indianapolis, IN : National Collegiate Athletic Association).* Disponible : www.ncaa.org/wps/wcm/connect/public/ncaa/pdfs/2011/2011+probability+of+going+pro

Alors que ces stéréotypes peuvent parfois fonctionner favorablement pour les Afro-Américains, les athlètes noirs sont également stéréotypés comme étant moins capables intellectuellement. Cela a conduit à des recherches sur la menace du stéréotype (Steele, Spencer et Aronson, 2002). Bien que les stéréotypes affectent tout le monde, les chercheurs sur les menaces liées aux stéréotypes affirment que les stéréotypes ont

des effets plus importants sur les membres des groupes minoritaires qui sont motivés à réussir. Si un élève noir motivé estime que ses pédagogues considèrent les athlètes noirs comme moins capables sur le plan académique, cet élève peut subir une menace du stéréotype – une anxiété qui interfère avec les résultats scolaires. De plus, un article de Beilock et Mc Connel (2004) a révélé que les stéréotypes négatifs sont répandus dans le sport et sont associés à une diminution des performances. Cette recherche révèle donc que les stéréotypes influencent considérablement la motivation et la performance des Afro-Américains.

POINT CLÉ

Les stéréotypes influencent considérablement la motivation et les performances des Afro-Américains.

La plupart de l'attention accordée aux préjugés et aux stéréotypes raciaux aux États-Unis s'est concentrée sur les différences entre les individus noirs et blancs. Cependant, les stéréotypes et les préjugés vont au-delà de ces comparaisons. Par exemple, Fernandez et Witt (2013) ont étudié un centre de loisirs au Texas qui était principalement utilisé par les jeunes afro-américains. En raison de l'augmentation de la population hispanique, les responsables de l'établissement souhaitaient comprendre pourquoi davantage de jeunes hispaniques n'utilisaient pas l'établissement. Des entretiens ont été menés avec le personnel et les parents afro-américains et hispaniques des participants au programme, ainsi que les parents de non-participants. Ils ont constaté que l'établissement était utilisé principalement par les Afro-

Américains en raison de la discrimination historique qui les empêchait de fréquenter d'autres établissements. La surreprésentation des Afro-Américains a inhibé l'utilisation de l'établissement par la population hispanique. Les parents hispaniques ont perçu l'établissement comme un endroit pour les Afro-Américains et non pour les Hispaniques (personnel entièrement afro-américain, basket-ball très représenté, alors qu'il s'agit d'un sport qui n'intéresse pas autant les jeunes hispaniques). Les parents hispaniques étaient également préoccupés par le fait que leurs enfants soient intimidés par les enfants noirs qui pourraient cibler des jeunes qui ne leur ressemblent pas, même si les parents noirs étaient enclins à ce que des enfants hispaniques fréquentent l'établissement. Cette étude a démontré comment les conflits, les stéréotypes et les préjugés intergroupes peuvent survenir entre deux groupes marginalisés. Pour cette raison, tous les groupes raciaux doivent être conscients des problèmes de diversité et travailler activement pour créer des environnements inclusifs.

ACCULTURATION DES ATHLÈTES ET ENTRAÎNEURS IMMIGRANTS

Accompagnant la mondialisation croissante, les chercheurs en psychologie du sport se sont intéressés à la compréhension des athlètes de différentes régions du monde qui traversent les frontières pour jouer dans des équipes sportives d'élite amateurs et professionnelles. Cet intérêt est motivé par le fait que de nombreux athlètes immigrants et migrants ont du mal à déménager dans un nouveau pays pour pratiquer leur sport. Par exemple, Brandao et Vieira (2013) ont rapporté que 66 % des plus de deux-mille joueurs brésiliens qui ont déménagé dans un nouveau pays pour

pratiquer leur sport sont rentrés chez eux avant de terminer leur première saison. Ces athlètes étaient seuls, trouvaient le nouveau climat hostile et ne se sont pas adaptés au style de vie qui caractérise le nouveau pays.

Plusieurs études ont examiné les expériences d'acculturation d'athlètes et d'entraîneurs qui quittent leur pays pour jouer pour des équipes dans d'autres pays (Khomutova, 2016 ; Schinke, Mc Gannon, Battochio et Wells, 2013 ; Schinke et al., 2017). Par exemple, Khomutova (2016) a étudié des entraîneurs de basket-ball professionnels européens travaillant avec des équipes multiculturelles.

Des différences d'orientations des joueurs ont été signalées, de nombreux joueurs américains étant plus individualistes (estimant qu'il était plus important d'être titulaire et d'être considéré comme une star), les acteurs européens étant plus collectifs dans leur motivation (plus ouvert à être remplaçant, plus disposé à passer au lieu de tirer). Ceci, de même que les joueurs formant des sous-groupes ethniques au sein de l'équipe qui influencent la cohésion et le fonctionnement de l'équipe, constituait des sujets de préoccupation pour les entraîneurs. L'origine des joueurs a également été identifiée comme interférant avec les relations entraîneur-athlète, souvent en raison de réactions stéréotypées. Il a été conclu que des programmes de formation sur les compétences culturelles pour les entraîneurs étaient nécessaires.

Dans une autre étude, qui portait sur vingt-cinq athlètes immigrants nouvellement arrivés au Canada, Schinke et ses collègues (2017) ont examiné les défis auxquels ces athlètes ont été confrontés pour s'adapter à leur nouvelle culture. Ils ont constaté que même si les athlètes étaient enthousiasmés par les opportunités de jouer dans un nouveau pays, ils ont également éprouvé

de la peur, de l'isolement et de l'incertitude lorsqu'ils devaient faire face et s'adapter à la nouvelle culture et aux changements de mode de vie et qui éprouvaient parfois de la colère et de l'humiliation sur des choses comme leurs accents. L'acculturation a donc été un processus difficile pour ces athlètes.

Sur la base d'entretiens avec quinze athlètes professionnels et semi-professionnels qui ont joué dans différents pays, Ryba, Stambulova et Ronkainen (2016) ont développé un modèle pour comprendre la transition culturelle sportive. Ce modèle est composé de trois étapes :

1. **Phase de prétransition** : l'athlète se prépare physiquement et psychologiquement à passer à la nouvelle culture en traitant des problèmes tels que l'effet du déménagement sur sa famille et les avantages par rapport aux inconvénients d'émigrer.

2. **Phase d'acculturation aiguë** : les athlètes s'efforcent de s'intégrer à leur nouvelle équipe et tentent de comprendre les normes d'intégration et d'appartenance à la nouvelle équipe et à la nouvelle culture.

3. **Phase d'adaptation socioculturelle** : les athlètes se réconcilient avec eux-mêmes et leur identité culturelle antérieure et se repositionnent dans la nouvelle culture.

Être conscient de ces phases permet à ceux qui accompagnent ces athlètes de cibler leurs efforts pour les aider à effectuer des transitions en douceur.

L’ASSOCIATION À BUT NON LUCRATIF RISE « ROSS INITIATIVE IN SPORTS FOR EQUALITY »

Alors que la société continue de lutter pour comprendre, aborder et gérer les problèmes complexes du racisme, des efforts sont faits dans la communauté sportive pour faciliter ce processus. Un de ces efforts est réalisé aux États-Unis par la *Ross Initiative in Sports for Equality* (RISE).

Fondée en 2015 par Stephen M. Ross, propriétaire des *Miami Dolphins*, RISE est une organisation à but non lucratif qui se consacre à promouvoir le pouvoir unificateur du sport pour améliorer les relations raciales et favoriser le progrès social. Dirigée par un regroupement sans précédent de ligues sportives professionnelles, d’organisations, d’athlètes, d’éducateurs, de réseaux de médias et de professionnels du sport, RISE utilise le sport pour promouvoir la compréhension, le respect et l’égalité :

- Elle offre des programmes de formation au leadership et d’apprentissage pour les étudiants-athlètes, les entraîneurs et les administrateurs de tous les niveaux, pour les doter des connaissances et des compétences nécessaires pour lutter contre le racisme et faire avancer le dialogue sur les relations raciales. Les programmes sont conçus pour accroître la sensibilisation au racisme et aux relations raciales, développer des compétences et créer des espaces sûrs pour avoir des conversations difficiles.

- Elle habilite les athlètes en leur offrant des occasions d'amplifier leur voix et leur différence en tant que défenseurs efficaces pour lutter contre le racisme et promouvoir le changement social. Ceci est accompli en organisant des assemblées publiques et des tables rondes qui rassemblent les voix progressistes des athlètes, des forces de l'ordre et des militants communautaires pour discuter de leurs points communs et de la façon dont chacun peut faire une différence.
- Elle s'engage dans des campagnes de sensibilisation du public. Des événements pour les fans – en conjonction avec des jeux sportifs universitaires et professionnels et des campagnes de sensibilisation du public – encouragent le public à se joindre aux athlètes professionnels et aux dirigeants communautaires pour s'engager à lutter contre le racisme. RISE encourage toutes les personnes avec lesquelles elle entre en contact à signer l'engagement RISE, qui stipule que *« Je m'engage à traiter chacun avec respect et dignité. Je ne tolérerai aucune discrimination ni aucun harcèlement. Je prendrai la parole chaque fois que je serai témoin de discrimination et je défendrai les victimes. »*

Informations sur www.risetowin.org

Cette recherche émergente sur l'acculturation des athlètes et entraîneurs immigrants conduit à des conclusions générales et à plusieurs implications pour la

pratique (Khomutova, 2015 ; Ryba et al., 2016 ; Schinke et al., 2013 ; Schinke et al., 2017) :

1. L'acculturation est un processus complexe dans lequel, à bien des égards, l'athlète vit dans deux mondes : essayer de conserver certains aspects de sa culture d'origine tout en s'intégrant et en s'adaptant à la nouvelle culture.

2. L'acculturation implique non seulement de s'adapter à un nouvel environnement sportif ou collectif, mais aussi à des problèmes de la vie quotidienne plus larges.

3. Les athlètes qui s'adaptent à une nouvelle culture font face à une variété de défis, tels que l'apprentissage d'une nouvelle langue, la solitude et le sentiment de perte, l'adaptation à de nouveaux styles d'entraînement et de jeu.

4. Les entraîneurs et autres membres du staff ont besoin d'une formation éducative axée sur le développement des compétences culturelles et l'élaboration de stratégies pour soutenir leurs athlètes immigrants.

5. Les clubs doivent fournir aux athlètes une éducation culturelle et un soutien pour les aider à s'adapter à leur nouvelle culture, les aider à se sentir à leur place et à faire face aux sentiments de solitude et d'isolement.

AVANTAGES DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION

L’un des arguments en faveur de la promotion de la diversité et de l’inclusion est l’amélioration de la performance qui peut résulter d’une équipe ou d’un effectif diversifié. On pense qu’une plus grande diversité au sein des groupes et des équipes améliore les performances en augmentant le nombre de perspectives considérées, en générant un plus grand nombre d’options d’action et en améliorant la prise de décision. Quelques études ont testé cette notion. Par exemple, Cunningham et Sagas (2004) ont interrogé des entraîneurs de la Division I de la NCAA pour examiner comment certaines de leurs caractéristiques, en particulier la diversité raciale, étaient liées aux performances de l’équipe. Les résultats ont révélé que l’expérience d’entraînement collectif d’un membre du staff, son expérience d’entraînement professionnel et la diversité raciale étaient perçues comme étant liées aux performances de l’équipe. Ils ont conclu que la diversité avait un effet positif et significatif sur la performance.

Dans une autre étude portant sur soixante-quinze départements sportifs de la NCAA, Cunningham (2009) a constaté que la diversité raciale était liée à la performance globale du département (conclusions fondées sur la performance de toutes les équipes) après contrôle de la taille et des dépenses du département. Cependant, l’étude a également révélé que cette relation était plus forte dans les départements qui non seulement se caractérisaient par une plus grande diversité, mais qui utilisaient également une stratégie proactive de gestion de la diversité. Cette stratégie proactive visait par exemple à donner à chacun le sentiment de pouvoir contribuer au service, à prévoir des horaires et des heures de travail flexibles, à mettre l’accent sur une communication ouverte et à insuffler de la diversité dans la mission de leur service. Des procédures ont également été employées qui tiraient parti des différences individuelles tandis que les

départements anticipaient les problèmes et mettaient en place des programmes d'incitation pour éviter ces problèmes. Lorsqu'elle est combinée avec des stratégies proactives, la diversité a alors entraîné une amélioration de la réussite sportive.

Les chercheurs ont également fait des efforts pour comprendre comment les départements universitaires d'athlétisme se diversifient et deviennent plus inclusifs. Une enquête auprès des directeurs sportifs seniors des divisions I, II et III de la NCAA a identifié la prévalence, les antécédents et les résultats associés à l'entraînement mixte. Les antécédents de la formation à la diversité du département comprenaient l'affiliation à une division de la NCAA (la division I de la NCAA étant la plus associée à la formation à la diversité), une plus grande diversité de genre, une plus grande diversité d'orientation sexuelle et une culture proactive du programme de diversité. L'enquête a également révélé que 53 % de tous les départements d'athlétisme offraient un certain type d'entraînement à la diversité, cet entraînement mettant le plus souvent l'accent sur l'apprentissage des différentes cultures et la sensibilité aux besoins individuels. Enfin, la motivation d'efficacité (être motivé à suivre la formation pour augmenter la productivité ou améliorer la dynamique au sein du lieu de travail) était positivement associée au transfert des principes d'entraînement par le personnel sportif dans la pratique, tandis que la motivation de conformité (être motivé à se former pour se conformer à la NCAA ou aux mandats universitaires) était négativement associée à la mise en pratique de ce qui a été appris (Cunningham, 2009).

Dans une autre étude sur le processus d'entraînement à la diversité en athlétisme, Cunningham (2009) a rapporté ses expériences d'évaluation des efforts d'un programme sportif de division I pour lancer un entraînement à la diversité. Des entretiens ont été

menés avec le personnel sportif ainsi qu'avec les membres du personnel du centre culturel universitaire et des documents internes, des sites web et des communiqués de presse ont été examinés. L'étude a révélé que les initiatives de diversité résultaient de pressions politiques (augmenter le soutien des fans), fonctionnelles (améliorer le recrutement) et sociales (histoire de racisme perçu) en faveur du changement. L'identification des facteurs qui ont entravé le changement était particulièrement importante. Celles-ci comprenaient des facteurs organisationnels, tels qu'un manque de soutien total de la part de la direction, l'incapacité à intégrer le changement dans toute l'organisation et la perception de savoir si les changements étaient réels et se produiraient vraiment.

Cette recherche suggère que si la formation à la diversité peut faciliter la performance, elle ne suffit pas à elle seule, et la mise en œuvre d'une telle formation n'est pas non plus un processus facile. Un soutien au programme de haut niveau et un engagement organisationnel sont nécessaires. Des stratégies proactives cohérentes doivent être systématiquement et continuellement mises en avant pour que des changements structurels organisationnels profonds soient mis en œuvre.

STRATÉGIES POUR DIVERSIFIER LE SPORT ET L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET CRÉER DES ENVIRONNEMENTS INCLUSIFS

Étant donné que l'environnement des activités physiques et sportives est de plus en plus diversifié, il est nécessaire de créer des environnements inclusifs et accueillants pour tous les pratiquants, indépendamment de leurs antécédents. Des professionnels compétents sur le plan culturel sont la pierre angulaire de la création de tels environnements. De plus, trois étapes générales permettent de devenir un professionnel culturellement compétent :

1. Devenir conscient de sa culture et de celles des autres ;
2. Devenir un communicant culturellement compétent ;
3. Utiliser des stratégies pour créer des environnements accueillants et des interventions culturellement compétentes.

PRISE DE CONSCIENCE CULTURELLE ET ACCEPTATION DES DIFFÉRENCES

La première étape pour devenir culturellement compétent consiste à s'engager à travailler pour comprendre les différences chez les autres. Par exemple, une éducatrice sportive qui a plusieurs jeunes réfugiés dans ses classes prend des mesures pour en apprendre davantage sur leurs cultures. Elle remarque que ses élèves d'origine vietnamienne évitent tout contact visuel direct avec elle et, au lieu d'interpréter le manque de contact visuel comme un manque de respect ou un manque d'intérêt, elle se rend compte que les individus de nombreux pays asiatiques comme le Vietnam évitent le contact visuel direct parce que cela est considéré comme grossier et conflictuel (Hansen, 2014). De même, un instructeur ajuste l'intensité de sa classe pendant le mois de fête du

Ramadan, car ses athlètes musulmans jeûnent du lever au coucher du soleil.

La conscience culturelle ne se résume pas à remarquer, comprendre et accepter les différences chez les autres. Cela nécessite une conscience de soi considérable. Nous sommes tous des produits de notre propre identité culturelle et avons des préjugés et des valeurs associés à nos expériences antérieures. Par exemple, lors de la programmation d'entraînements ou de matches, un entraîneur d'origine chrétienne peut, sans réfléchir, penser au service religieux du dimanche et ne jamais penser au fait que les athlètes juifs de son équipe ont des services religieux qui ont lieu le samedi. De même, un entraîneur de natation ayant grandi dans un environnement culturel occidental peut supposer que tous ses élèves seront à l'aise pour porter l'équipement occidental classique ou participer à des cours mixtes. Cependant, les étudiants de certains pays ou d'origines ethniques peuvent venir de cultures qui mettent davantage l'accent sur la modestie et souhaiteront des combinaisons qui couvrent davantage le corps, ou pour lesquelles les cours de natation mixtes ne sont pas considérés comme appropriés.

POINT CLÉ

La conscience culturelle ne se résume pas à remarquer, comprendre et accepter les différences chez les autres. Cela nécessite une conscience de soi considérable.

Tout le monde a des angles morts culturels. Ce sont les valeurs, les normes, les compétences culturelles et les visions du monde façonnées par notre propre culture,

que nous tenons pour acquis et que nous supposons que les autres partagent. Souvent, nous ne les connaissons pas. Par exemple, en tant qu'auteurs de ce livre et spécialistes de la psychologie du sport, nous devons réfléchir et examiner les avantages que nous pouvons avoir en tant qu'hommes blancs et comment cela pourrait affecter notre travail et notre vision du monde (Ryba et al., 2013). La conscience de soi et l'examen critique de ses propres opinions sont donc importants pour identifier ces angles morts et rendre explicites nos préjugés implicites. La façon dont nous devenons plus conscients de nous-mêmes consiste à réfléchir et à parler aux autres de nos propres points de vue et pratiques.

COMMUNICATION CULTURELLEMENT EFFICACE ET ENVIRONNEMENTS ACCUEILLANTS

S'il est important de comprendre nos propres préjugés et d'accepter les différences chez les autres, les praticiens compétents sur le plan culturel s'engagent également dans des pratiques de communication efficaces envers les cultures dans lesquelles ils travaillent. Par exemple, dans certains pays, les gens se saluent avec une poignée de main, d'autres en se penchant et d'autres encore avec un baiser sur une ou deux joues. Un professionnel culturellement compétent utilise la méthode appropriée dans chaque culture. De même, une kinésithérapeute qui dirige un programme de bien-être dans une communauté où la majorité des participants n'ont pas terminé leurs études secondaires ajustera le langage qu'elle utilise lorsqu'elle fournit des informations et des explications liées à la santé (utilisation de termes simples au lieu de terminologies scientifiques compliquées). Chaque sport, même au sein d'un même pays, adopte également sa propre culture,

de sorte que les principaux consultants en psychologie du sport abordent différents sports et situations différemment (Schinke, Fisher, Kaphoff, Gould et Oglesby, 2015).

Plus précisément, ils apprennent les cultures dans lesquelles ils entrent en lisant, en parlant à des « spécialistes » de cette culture ou en observant attentivement. Ils passent également beaucoup de temps à essayer de comprendre les personnes avec lesquelles ils travaillent et à comprendre le contexte unique dans lequel chaque équipe (ou athlète) existe. Ces consultants expérimentés passent beaucoup de temps à réfléchir à leurs propres actions et opinions, en notant ce qui s'est bien déroulé, ce qui s'est mal passé, et ce qui doit être changé. La conscience de soi et de la situation est essentielle.

Tout comme les consultants en psychologie du sport très efficaces, tous les praticiens du sport et de l'activité physique doivent travailler pour comprendre leurs clients. Dans ses écrits sur la psychologie de l'exercice interculturelle, Hanrahan (2015) a élaboré une liste de problèmes culturels que les praticiens devraient prendre en compte lors de la mise en œuvre de programmes :

- Normes (hommes et femmes qui font de l'exercice séparément par exemple) ;
- Valeurs et idéaux (la famille est une priorité par exemple) ;
- Croyances (une activité physique régulière est importante par exemple) ;
- Comportements (les uniformes d'équipe peuvent être impudiques selon les normes de certaines cultures ou religions par exemple) ;

- Respect des horaires (arriver en retard est un comportement accepté dans certaines cultures par exemple) ;
- Espace interpersonnel (distance entre les personnes lors de la conversation par exemple) ;
- Contact visuel (l'absence de contact visuel est une preuve de respect dans certaines cultures par exemple) ;
- Réticence à exprimer une opinion ferme (certaines cultures considèrent qu'il est irrespectueux d'être en désaccord avec d'autres par exemple) ;
- Silence (être silencieux ne signifie pas un désintérêt par exemple).

Les éducateurs qui sont des experts dans la promotion d'environnements scolaires inclusifs ont suggéré que les chefs d'établissement doivent favoriser des environnements favorables et inclusifs, auxquels tous les élèves ont le sentiment d'appartenir. Ils peuvent le faire en établissant et en cultivant des normes et des valeurs – à l'échelle de l'école – qui soutiennent l'inclusion, en organisant des discussions adaptées à l'âge sur la diversité et la justice sociale, en repensant l'utilisation des groupes d'aptitudes et le suivi, et en améliorant les relations positives entre les élèves et le personnel (Andrews, Chambers et Warren, 2017). Ces auteurs ont également proposé des mesures que les éducateurs peuvent prendre lorsque les élèves expriment de la haine :

- Reconnaître les incidents d'agression au sein de la communauté scolaire en communiquant les soins et l'attention aux personnes impliquées ;

- S’abstenir de remettre en question le bien-fondé de la plainte d’une victime ou de la rejeter purement et simplement. Ces actions marginalisent la victime et l’incident ;
- Faire de la tolérance pédagogique un élément courant du processus décisionnel pédagogique ;
- Créer un espace et libérer du temps pour que les jeunes puissent discuter des événements qui se passent dans le monde. Exposer les jeunes à des preuves d’injustice ;
- Collaborer avec les chefs d’établissement, le personnel parascolaire et les collègues pour créer un plan de réponse appropriée aux traumatismes au niveau de la classe.

Bien que ces lignes directrices s’adressent aux enseignants des écoles, elles sont facilement adaptables aux milieux du sport et de l’exercice.

INTERVENTIONS CULTURELLEMENT COMPÉTENTES

L’objectif de la plupart des professionnels de la psychologie du sport et de l’exercice et des professionnels de l’exercice est de concevoir des interventions et d’utiliser des stratégies qui permettent aux personnes de tous horizons de se sentir accueillies et incluses dans les programmes. Pour ce faire, un professionnel compétent sur le plan culturel doit valoriser la diversité, participer à une formation sur la diversité et travailler d’arrache-pied pour connaître ceux avec qui il travaille. Cela nécessite une communication ouverte et honnête. De plus, il doit adopter des stratégies et des interventions qui correspondent aux valeurs culturelles du milieu. Par exemple, les maîtres-nageurs qui travaillent avec les autochtones au Canada

devraient envisager un contenu culturellement approprié, au-delà de ce qui est décrit dans les programmes d'études standards. Par exemple, les instructeurs pourraient permettre aux élèves autochtones de faire une offrande à l'eau avant de partir en bateau (Rich et Giles, 2015). De même, les éducateurs sportifs pour les jeunes qui travaillent dans un environnement international devraient tenir compte des questions culturelles lors du lancement des programmes. Par exemple, une organisation à but non lucratif qui souhaitait dispenser des programmes d'activité physique et sportive aux filles en Inde n'a pas réussi à les faire participer. Ils ont appris que ce n'étaient pas les filles qui hésitaient à participer, mais leurs mères et leurs grands-mères, qu'il a donc fallu convaincre. En conséquence, les organisateurs du programme ont fait venir les éducateurs sportifs au sein des villages six mois avant que les programmes ne soient lancés afin de lier contact et de gagner leur confiance.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. **Décrire pourquoi la diversité et l’inclusion sont importantes dans l’environnement sportif.**

Des changements économiques et démographiques majeurs ont accru la diversité dans de nombreux pays, et ces changements influencent tous les secteurs de la société, y compris celui de la pratique sportive. En raison de ces changements, les professionnels de l’exercice et des sciences du sport doivent être culturellement compétents et outillés pour travailler efficacement avec des personnes d’horizons divers et savoir comment créer des environnements plus inclusifs. Non seulement c’est la chose moralement juste à faire, mais une plus grande diversité et une meilleure inclusion ont également été associées à une amélioration des performances.

2. **Définir la diversité, l’inclusion et la compétence culturelle.**

La diversité implique la présence de différences socialement significatives entre les membres d'un groupe. Elle traite des caractéristiques que nous utilisons pour différencier les gens comme l'origine, l'ethnicité, le sexe, la classe sociale, la religion, l'âge et la situation matrimoniale. L'inclusion peut être définie comme le degré auquel les individus se sentent libres de s'exprimer et d'avoir un sentiment de lien et d'appartenance à un groupe ou à une équipe. La compétence culturelle implique de reconnaître les différences culturelles, ainsi que d'interagir et de travailler efficacement avec des personnes de cultures différentes de la leur. Elle traite également de l'action et de l'implication.

3. Décrire les résultats de la recherche en sport sur le sexe et la sexualité, le handicap, le poids, l'origine ethnique, et l'acculturation des entraîneurs et des athlètes immigrants.

Les messages sociétaux et les stéréotypes sexistes indiquent que la participation au sport est plus appropriée pour les hommes que pour les femmes, les filles et les femmes rapportant des niveaux inférieurs de compétence perçue, des attentes de réussite et de participation. Malgré l'augmentation de la participation, les femmes sont sous-représentées dans les postes de direction dans l'activité physique et sportive. Le sport pour les personnes ayant une déficience intellectuelle et physique offre plusieurs des mêmes avantages que pour leurs homologues qui n'ont pas de handicap. Ceux-ci incluent une amélioration de l'auto-efficacité et des compétences, mais peuvent jouer un rôle encore plus important pour ces personnes. Il semble que l'activité physique ait des effets immédiats et sur le long terme sur les personnes handicapées. L'origine ethnique influence la participation au sport et à l'activité physique. Par

exemple, les athlètes noirs voient le sport comme un moyen de progresser socialement. Les athlètes noirs sont également stéréotypés comme étant physiquement supérieurs mais moins capables académiquement que leurs homologues blancs. Cela peut conduire à une menace de stéréotype, qui peut affecter négativement la performance académique des athlètes en provoquant de l'anxiété et des difficultés de concentration. Les préjugés sexuels et les préjugés liés au poids sont également répandus dans les milieux du sport et de l'activité physique et constituent des obstacles majeurs à la création d'environnements inclusifs et accueillants. Des études ont examiné les expériences d'acculturation d'athlètes et d'entraîneurs qui quittent leur pays pour jouer dans des équipes d'autres pays et ont identifié une variété d'obstacles et de défis auxquels ils sont confrontés sur le terrain et en dehors. Les entraîneurs et autres membres de l'encadrement ont besoin d'une formation pédagogique centrée sur le développement des compétences culturelles et la conception de stratégies pour soutenir leurs athlètes immigrants.

4. Décrire les avantages de la diversité et de l'inclusion dans le milieu du sport et de l'exercice.

Les données scientifiques révèlent que la diversité ethnique au sein des équipes et des organisations est associée à de meilleures performances. On pense que cela résulte de l'augmentation du nombre de perspectives envisagées, de la création d'un plus grand nombre d'options d'action et de

l’amélioration de la prise de décision. Des études ont également montré que la formation à la diversité peut faciliter la performance. Cependant, un soutien fort de la part de l’encadrement et un engagement organisationnel sont également nécessaires.

5. Développer des stratégies pour devenir culturellement compétent, améliorer la diversité et créer des environnements inclusifs dans des environnements d’activité physique et sportive.

Des professionnels compétents sur le plan culturel sont la pierre angulaire de la création d’environnements inclusifs dans le sport et l’activité physique. Ceci est accompli en :

1. devenant conscient de la culture et en acceptant les différences (en réfléchissant à vos propres préjugés et en devenant plus conscient des différences fondées sur la culture, comme certaines personnes de culture asiatique qui ne créent pas de contact visuel lorsqu’elles parlent avec vous par exemple) ;
2. devenant un communicant culturellement compétent et en créant des environnements accueillants (utiliser un langage non sexiste et éviter l’humour inapproprié) ;
3. en concevant des interventions culturellement compétentes (prendre en compte les caractéristiques du groupe fondées sur la culture lors de la conception d’interventions comme l’utilisation de la musique d’artistes hispanophones si vous enseignez un cours d’aérobic dans un centre

de loisirs hispanique où l'anglais est une deuxième langue pour de nombreux participants).

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Pourquoi la diversité et l'inclusion sont-elles importantes dans les environnements du sport et de l'exercice physique ?
2. En quoi l'enculturation diffère-t-elle de l'acculturation ?
3. Pourquoi est-il difficile d'étudier et de débattre de la diversité ?
4. Chacun de nous se définit à travers de nombreuses cultures différentes. Quelles cultures aident à vous décrire ?
5. Faire la différence entre les macro-et microfacteurs qui influencent le leadership des femmes dans les environnements liés à l'activité physique et sportive.
6. Comment l'activité physique peut-elle être utilisée pour gérer le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) et les troubles du spectre autistique (TSA) ?
7. Quelles sont les stratégies clés pour travailler avec les athlètes handicapés dans le sport et l'activité physique ?

8. Qu’est-ce qu’une menace de stéréotype, et pourquoi est-elle importante ?
9. Quelles stratégies peut-on utiliser pour lutter contre les préjugés sexuels dans les environnements liés à l’activité physique et sportive ?
10. Quelle est la relation entre la diversité et la performance ? Quelles explications sont données pour cette relation ?

QUESTIONS D’APPROFONDISSEMENT

1. Dans le cadre d’un programme d’échange, vous voyagez avec une équipe sportive en Tanzanie. Quels sont les préjugés implicites ou les angles morts qui pourraient caractériser vos pensées, vos sentiments et vos actions lorsque vous interagissez avec les athlètes et les entraîneurs de ce pays ?
2. Pensez-vous que vous avez des préjugés sur le poids ? Qu’en est-il de vos camarades de classe ? Si oui, pourquoi ? Dans quelle mesure ce biais influence-t-il négativement la participation à l’activité physique des personnes en surpoids ou obèses ? Que devez-vous faire si un

camarade de classe fait preuve de préjugé sur le poids ?

3. Vous vous êtes lié d'amitié avec une étudiante internationale qui a rejoint votre équipe sportive mais qui n'est jamais sortie de son pays d'origine auparavant. En vous fondant sur ce que vous savez sur l'acculturation des athlètes immigrés, concevez un programme pour l'aider à faire la transition vers votre équipe et vers un nouveau pays.

MOTS-CLÉS

Acculturation
Biais implicite
Compétence culturelle
Culture
Diversité
Enculturation
Inclusion

Partie IV

FOCUS SUR LES PROCESSUS DE GROUPE

CETTE PARTIE INCLUT LES CHAPITRES SUIVANTS

CHAPITRE 09 – DYNAMIQUE D'ÉQUIPE ET COHÉSION
CHAPITRE 10 – LEADERSHIP
CHAPITRE 11 – COMMUNICATION

COMMENT L'INTERACTION, LE LEADERSHIP ET LA COMMUNICATION DE GROUPE AFFECTENT-ILS LA PERFORMANCE DANS UN CONTEXTE D'ACTIVITÉ PHYSIQUE?

Cette étape de notre voyage se compose de trois chapitres, tous centrés sur l'interaction de groupe. Les questions de groupe sont particulièrement importantes pour les professionnels de notre domaine en raison du temps que nous passons à travailler dans ou avec des groupes, qu'il s'agisse de groupes sportifs ou de groupes d'exercice physique. Au chapitre 9, vous apprendrez comment les groupes se forment et comment ils fonctionnent. En outre, vous explorerez la relation entre la performance individuelle et la performance collective, y compris pourquoi certaines personnes ont tendance à paresser en groupe et comment réduire ce phénomène de paresse sociale dans le cadre du sport et de l'exercice physique. De plus, le chapitre 9 examine si un groupe étroitement uni (cohésif) est nécessaire pour une performance optimale (en fonction du type de sport et de la cohésion impliqués) et aborde les moyens de développer la cohésion.

Les deux derniers chapitres de cette partie traitent du leadership (chapitre 10) et de la communication (chapitre 11). Les groupes ne prospèrent que si quelqu'un exerce un leadership, et un leadership efficace nécessite une communication efficace. Vous découvrirez les différents styles de leadership, l'importance de considérer le leadership dans une perspective multidimensionnelle, ainsi que la façon d'être un leader transformationnel. Dans le chapitre 11, vous apprendrez les bases d'une bonne communication et les moyens de développer ces compétences chez les autres, ainsi que les moyens les plus efficaces de gérer la confrontation.

En ayant ces compétences à l'esprit, les entraîneurs et les instructeurs peuvent aider les participants à atteindre leurs objectifs tout en atteignant les objectifs des groupes plus larges auxquels ils appartiennent.

Chapitre 09

DYNAMIQUE D’ÉQUIPE ET COHÉSION

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) comprendre comment les groupes sont structurés ;
2) expliquer comment créer un climat d’équipe efficace ;
3) décrire comment maximiser la performance individuelle dans les sports d’équipe ;
4) comprendre la paresse sociale et les conditions dans lesquelles elle est la plus susceptible de se produire ;
5) définir la cohésion opératoire et sociale ;
6) décrire le modèle conceptuel de la cohésion ;
7) comprendre la relation cohésion-performance ;
8) identifier des lignes directrices pour construire la cohésion d’équipe.

Ce n’est pas nécessairement le talent d’une équipe qui la rend géniale, dit-on, mais la façon dont ce talent est assemblé. Michael Jordan a justement insisté sur ce point lorsqu’il a déclaré : *« Le talent gagne les matches, mais le travail d’équipe gagne les championnats »* (Jordan, 1994, p. 24). Nous voyons souvent des équipes talentueuses mal performer, ne pas utiliser les ressources de leurs membres individuels, alors que d’autres équipes avec moins de talent et moins de ressources réussissent.

Le travail d’équipe et la dynamique de groupe jouent un rôle important dans le succès des équipes et des groupes. Dans le cadre du sport et de l’exercice physique, les membres d’une équipe doivent interagir, travailler vers des objectifs communs, s’adapter aux exigences environnementales et équilibrer les besoins individuels avec ceux des autres membres de l’équipe (Carron, Eys et Burke, 2007). Certes, une partie du travail d’équipe et de la dynamique de groupe est ce que l’on appelle la cohésion de groupe (d’équipe). Dans les sports d’équipe, former une unité cohésive semble contribuer au succès sur le terrain. Les *Cubs* de Chicago en sont un exemple ; en remportant les *World Series* 2016 de la *Major League Baseball*, les *Cubs* ont mis fin à une traversée du désert de plus de cent ans sans titre. De nombreux joueurs ont évoqué la « proximité » des joueurs et des entraîneurs car tout le monde sacrifiait la gloire individuelle au nom du succès de l’équipe. La notion d’unité cohésive n’est pas réservée aux seuls sports d’équipe. Par exemple, Darren Clarke, de l’équipe de golf européenne victorieuse de la *Ryder Cup* 2004, a déclaré : *« Nous avons joué en équipe, nous avons dîné*

en équipe, nous avons parlé en équipe et nous avons gagné en équipe ». De plus, la cohésion du groupe est importante dans les groupes d'exercice physique. La recherche montre que des sentiments de groupe et des interactions positifs entre les pratiquants sont essentiels pour les individus qui adhèrent aux programmes d'exercice physique (Spink et Carron, 1992). Ce chapitre se concentre sur la dynamique d'équipe, y compris des éléments tels que le développement du groupe, la structure du groupe, l'efficacité du groupe et la cohésion des groupes et comment ils interagissent (ou n'interagissent pas) de manière efficace et efficiente.

RECONNAÎTRE LA DIFFÉRENCE ENTRE LES GROUPES ET LES ÉQUIPES

Vous pensez peut-être qu'il est facile de définir un groupe ou une équipe, mais la différenciation peut être assez complexe. Par exemple, les psychologues sociaux définissent un groupe comme deux personnes ou plus qui interagissent et exercent une influence mutuelle les unes sur les autres (Aronson, Wilson et Akert, 2002). Un sentiment d'interaction mutuelle ou d'interdépendance dans un but commun distingue un groupe d'un simple ensemble d'individus. Dans ce sens, une équipe de volley-ball qui s'entraîne ensemble tous les matins avant l'école partage un objectif commun (entraînement) et interagit de manière formelle (échauffement pour la compétition) et est donc considérée comme un groupe. À l'inverse, plusieurs personnes pourraient décider de se réunir le jeudi soir pour aller à des matches de volley-ball, ce qui ne

constitue pas strictement un groupe car les membres n'interagissent pas les uns avec les autres de manière structurée. En substance, un ensemble d'individus n'est pas nécessairement un groupe — et un groupe n'est pas nécessairement une équipe. Alors, en quoi les groupes et les équipes sont-ils similaires, et qu'est-ce qui les distingue ?

Pour les groupes comme pour les équipes, les membres peuvent aimer et être attirés par d'autres membres. Les membres d'un groupe peuvent avoir des objectifs communs (par exemple, toutes les personnes dans un cours de fitness peuvent vouloir perdre du poids et tonifier leurs muscles). Les membres des groupes et les membres des équipes ont donc des caractéristiques communes. Mais une équipe sportive est vraiment un type de groupe particulier. En plus de se définir par les propriétés d'interaction mutuelle et d'interdépendance opératoire, les équipes ont quatre caractéristiques clés :

1. **Sentiment collectif d'identité** : le « nous » plutôt que le « je ».
2. **Rôles distinctifs** : tous les membres connaissent leur métier.
3. **Modes de communication structurés** : lignes de communication.
4. **Normes** : règles sociales qui guident les membres sur ce qu'il faut faire et ne pas faire.

Bien que le travail d'équipe soit important pour réussir dans le sport, que signifie exactement le travail d'équipe ? Le travail d'équipe peut être défini comme un processus dynamique impliquant un effort collaboratif de la part des membres de l'équipe pour produire efficacement les comportements indépendants et interdépendants nécessaires pour maximiser la probabilité qu'une équipe atteigne ses buts (Mc Ewan et Beauchamp, 2014). Ces auteurs présentent un modèle

de travail d’équipe dans lequel les deux principales composantes sont l’entretien d’équipe et la régulation de la performance d’équipe. L’entretien d’équipe fait référence aux comportements qui permettent à l’équipe de se maintenir ensemble, et la régulation de la performance d’équipe comprend des comportements consacrés à la réalisation des objectifs de l’équipe. Nous nous concentrerons ici sur la gestion (entretien) d’équipe, car les objectifs de l’équipe sont abordés au chapitre 16.

L’entretien d’équipe mobilise deux processus : le soutien psychologique et la gestion intégrative des conflits. Le soutien psychologique fait référence à l’aide que les membres de l’équipe fournissent volontairement pour renforcer le sentiment de bien-être des coéquipiers et s’apparente au soutien social (abordé plus loin dans ce chapitre). Il est essentiel de créer un environnement d’équipe soutenant afin que les membres de l’équipe puissent se sentir à l’aise pour demander du soutien et prendre l’initiative de soutenir les autres coéquipiers. La recherche montre également que les équipes devraient travailler ensemble pour fournir un soutien collectif au lieu d’un simple soutien individuel (Tamminen et Gaudreau, 2014).

La gestion intégrative des conflits fait référence aux équipes qui travaillent sur des problèmes interpersonnels pour éviter un conflit prolongé, ce qui conduit souvent à une diminution des performances de l’équipe. Il ne s’agit pas tant de savoir si des conflits surgissent, mais s’ils sont traités de manière efficace. Les recommandations pour résoudre les conflits intra-équipe comprennent la réalisation d’exercices visant à consolider l’équipe, l’établissement de rôles et d’attentes clairs pour les joueurs, la tenue de réunions d’équipe structurées et la résolution immédiate des conflits (Mellalieu, Shearer et Shearer, 2013).

IDENTIFICATION DE TROIS THÉORIES DU DÉVELOPPEMENT DE GROUPE

Comme nous l'avons précisé, un groupe d'individus ne forme pas nécessairement une équipe. Bien que toutes les équipes soient des groupes, tous les groupes ne peuvent pas être considérés comme des équipes. Une équipe est un groupe de personnes qui doivent interagir les unes avec les autres pour atteindre des objectifs communs (Carron et Hausenblas, 1998). Devenir une équipe, cependant, est un véritable processus évolutif. Les équipes se développent et changent constamment dans leurs tentatives de répondre aux facteurs internes et externes. Voyons de plus près comment un groupe devient une équipe.

Dans un effort pour étudier le développement d'équipe, les chercheurs ont avancé différentes théories. Ces théories se divisent en trois catégories : la perspective linéaire, qui soutient que les groupes se développent par étapes ou de façon linéaire ; la perspective cyclique, selon laquelle les groupes suivent un modèle cyclique ; et la perspective pendulaire, qui propose que les groupes se développent à la manière d'un pendule.

LA PERSPECTIVE LINÉAIRE

Dans la perspective linéaire, l'hypothèse posée est que les groupes évoluent progressivement à travers différents stades. Des problèmes critiques surgissent à chaque stade et, lorsque les problèmes sont résolus avec succès, le groupe passe au stade suivant. L'exemple le plus populaire de modèle linéaire a probablement été avancé par Bruce Tuckman (1965). Tuckman suggère que tous les groupes passent par

quatre stades au fur et à mesure qu'ils se développent et se préparent à effectuer les tâches du groupe : constitution, tension, normalisation et exécution. Bien que la plupart des groupes passent par les quatre stades, la durée de chaque stade et la séquence que les stades suivent peuvent varier d'un groupe à l'autre dans le processus de développement de l'équipe.

Au cours du premier stade de développement de l'équipe, la constitution, les membres de l'équipe se familiarisent avec les uns avec les autres. Les membres d'une équipe se livrent à des comparaisons sociales, évaluant les forces et les faiblesses de chacun. Par exemple, les athlètes peuvent comparer le temps de jeu dont ils disposent au temps de jeu des autres athlètes. Les individus essaient également de déterminer s'ils appartiennent au groupe et, si c'est le cas, quel est le rôle qu'ils occupent.

Le deuxième stade, la tension, est caractérisé par la résistance au chef, la résistance au contrôle du groupe et le conflit interpersonnel. Une grande résistance émotionnelle émerge et des luttes intestines peuvent survenir lorsque les individus et le leader établissent leurs rôles et leur statut dans le groupe. À ce stade, les leaders de groupe sportif ou d'exercice physique doivent communiquer avec les pratiquants de manière objective et ouverte.

Lors de la normalisation, troisième stade, l'hostilité est remplacée par la solidarité et la coopération. Les conflits sont résolus et un sentiment d'unité se forme. Au lieu de veiller à leur bien-être individuel, les athlètes travaillent ensemble pour atteindre des objectifs communs. Au lieu de se disputer un statut ou une reconnaissance, les joueurs s'efforcent d'économiser leurs efforts et de gagner en efficacité.

Au dernier stade, la performance, les membres de l'équipe se regroupent en canalisant leurs énergies pour

le succès de l'équipe. L'équipe se concentre sur la résolution de problèmes, en utilisant des processus et des relations de groupe pour travailler sur des tâches et tester de nouvelles idées. Les problèmes structurels sont résolus, les relations interpersonnelles se stabilisent et les rôles sont bien définis.

LA PERSPECTIVE CYCLIQUE (CYCLE DE VIE)

Les modèles de cycle de vie ont en commun l'hypothèse que les groupes se développent d'une manière similaire au cycle de vie des individus – par l'expérience de la naissance, la croissance et la mort. Les modèles de cycle de vie se distinguent des modèles linéaires en mettant l'accent sur la phase terminale avant la dissolution du groupe. L'élément principal de l'approche cyclique du développement du groupe est l'hypothèse que, à mesure que le groupe se développe, il se prépare psychologiquement à sa propre rupture. Ce modèle est pertinent pour les groupes dont l'activité dure environ 10 à 15 semaines. Ainsi, les équipes de loisir jouent généralement pendant une saison (par exemple, automne, hiver, printemps ou été), puis se séparent.

LA PERSPECTIVE PENDULAIRE

La majorité des modèles linéaires et de cycle de vie précédents reposaient sur l'hypothèse sous-jacente que les groupes possèdent un développement stable inhérent qui ne répond pas aux exigences de l'environnement (Gersick, 1988). Les modèles pendulaires mettent l'accent sur les changements qui se produisent dans les relations interpersonnelles lors de la croissance et du développement des groupes. L'hypothèse est qu'un groupe ne se développe pas

progressivement au travers de stades, de manière linéaire, à partir de l'instant où il se forme. Le modèle pendulaire comporte cinq étapes :

1. **Orientation** : la cohésion et les sentiments d'unité sont élevés.
2. **Différenciation et conflit** : les équipes se subdivisent en petits groupes et des conflits surgissent lorsque les joueurs sont en concurrence sur des postes.
3. **Résolution et cohésion** : la cohésion augmente à mesure que les membres du groupe partagent des préoccupations et des sentiments communs.
4. **Différenciation et conflit** : l'unité de l'équipe est affaiblie car certains individus sont récompensés tandis que d'autres sont punis.
5. **Résiliation** : avec le succès de l'équipe, les sentiments de cohésion sont élevés. Si la saison a été un échec, les sentiments de cohésion sont faibles.

COMPRENDRE LA STRUCTURE DU GROUPE

Chaque groupe développe sa propre structure, qui commence à émerger dès la première réunion du groupe. La structure d'un groupe dépend en grande partie des interactions de ses membres – comment ils se perçoivent les uns les autres et ce qu'ils attendent d'eux-mêmes et les uns des autres. Pour qu'un groupe d'individus devienne une équipe efficace, certaines

caractéristiques structurelles doivent se développer. Deux des plus importantes sont les rôles au sein du groupe et les normes du groupe.

LES RÔLES AU SEIN DU GROUPE

Un rôle se définit comme l'ensemble des comportements exigés ou attendus de la personne occupant une certaine position dans un groupe. Enseignants, parents, entraîneurs, dirigeants et professionnels de santé, par exemple, ont tous des rôles spécifiques au regard de leur profession et dans la société. On s'attend à ce que les entraîneurs, par exemple, adoptent des comportements orientés vers l'enseignement, l'organisation des pratiques et qu'ils interagissent avec d'autres responsables de la structure sportive ou qu'ils soient de bons modèles. De même, on s'attend à ce que les entraîneurs principaux adoptent des comportements tels que l'encadrement et l'évaluation des entraîneurs en formation et qu'ils fournissent des évaluations cliniques pour les blessures graves.

❊ RÔLES FORMELS ET INFORMELS

Deux types de rôles existent dans tout groupe ou équipe : les rôles formels et les rôles informels. Les rôles formels sont dictés par la nature et la structure de l'organisation. Le directeur sportif, l'entraîneur, le capitaine d'équipe, l'animateur d'activité physique et d'autres encore sont des exemples de rôles formels spécifiques dans une organisation sportive ou d'activité physique. Le meneur de jeu au basket-ball, le passeur au volley-ball, le gardien de but au hockey et d'autres postes officiels ont tous des rôles liés à une performance spécifique dans une équipe. Chacun de ces rôles comporte des attentes associées spécifiques. Une étude

de Benson, Eys et Irving (2016) a révélé que les athlètes qui ont approché et dépassé leurs attentes en matière de contribution à leur rôle, ont signalé des niveaux plus élevés de cohésion opératoire (objectifs communs). De même, lorsque les athlètes approchaient ou dépassaient leurs attentes en matière d'implication sociale, ils rapportaient des niveaux plus élevés de cohésion sociale (attraction interpersonnelle). D'un point de vue appliqué, les entraîneurs doivent trouver un moyen d'améliorer la qualité des rôles des athlètes, comme offrir aux membres des opportunités significatives de contribuer ou de s'impliquer socialement dans l'équipe. Par exemple, lors de la nomination ou de l'élection d'un capitaine, un entraîneur pourrait spécifier les comportements spécifiques attendus à ce poste.

Les rôles informels découlent des interactions entre les membres du groupe. Par exemple, le pouvoir et la structure sociale des gangs évoluent par des moyens informels (voir le livre de référence de William Whyte de 1943 sur la structure sociale des gangs de rue). À l'aide d'une analyse du contenu de 448 articles de *Sports Illustrated* et d'interviewes de psychologues du sport experts en dynamique de groupe, Cope, Eys, Beauchamp et Schinke (2011) ont identifié 11 rôles informels :

1. **Comique** : un athlète qui divertit les autres en utilisant des situations comiques, des dialogues humoristiques et des blagues.
2. **Dynamiseur** : un athlète qui enflamme, inspire ou anime un groupe vers un objectif commun.
3. **Cancer** : un athlète qui exprime des émotions négatives qui se propagent de manière destructrice dans une équipe.
4. **Homme de main** : un athlète qui est physiquement intimidant ou volontairement

belliqueux et sur lequel on compte pour riposter lorsque l'équipe adverse utilise des tactiques brutales.

5. **Mentor** : un athlète qui fait office de conseiller ou de personne de confiance pour un autre athlète de l'équipe.
6. **Leader comportemental** : un athlète qui exerce son leadership en étant exemplaire, en faisant preuve d'un travail acharné et de dévouement.
7. **Leader verbal** : un athlète qui dirige l'équipe sur et hors du terrain par des commandes verbales. Ce rôle est assumé à travers les interactions sociales.
8. **Joueur d'équipe** : un athlète qui fait un effort exceptionnel et qui est prêt à sacrifier ses propres intérêts pour le bien de l'équipe.
9. **Star** : un athlète qui se distingue par sa personnalité, sa performance ou son sens du spectacle.
10. **Simulateur** : un athlète qui fait durer les symptômes psychologiques ou physiques de ses blessures pour obtenir un certain type de gain externe (par exemple, sympathie, attention).
11. **Animateur social** : un athlète qui participe à la planification et à l'organisation de rassemblements sociaux pour une équipe afin d'accroître l'harmonie et l'intégration du groupe.

Les rôles informels du cancer et du simulateur ont été perçus comme ayant un effet néfaste sur le fonctionnement de l'équipe, tandis que les autres ont été considérés comme ayant un effet positif. La mesure dans laquelle ces rôles se manifestaient dans les

équipes variait en fonction du type d'équipe, du bilan de l'équipe en matière de victoires et de défaites et d'autres variables situationnelles.

❇ CLARTÉ DES RÔLES

Vous pouvez améliorer l'efficacité d'une équipe en vous assurant que les joueurs comprennent (clarté des rôles) et acceptent (acceptation des rôles) leurs rôles. Par exemple, l'ambiguïté des rôles a un effet sur les relations entraîneur-athlète. Les athlètes qui percevaient une plus grande ambiguïté dans leurs rôles offensifs ou défensifs étaient plus critiques quant à la capacité de leur entraîneur à diriger l'équipe pendant la compétition (Bosselut, Heuze, Eys, Fontayne et Sarrazin, 2012). En outre, la recherche a indiqué que la compréhension de son rôle est essentielle pour être efficace dans ce rôle (Beauchamp, Bray, Fielding et Eys, 2005). Dans ce sens, l'une des raisons probables du succès des Golden State Warriors de la National Basket-ball Association est que les joueurs acceptent leurs rôles particuliers. Bien que Steph Curry dirige l'équipe, d'autres joueurs talentueux tels que Draymond Green (défense et rebond) et Klay Thompson (tir) remplissent leur rôle dans l'équipe. De plus, lorsque la superstar Kevin Durant a été recrutée, elle s'est intégrée et a fonctionné au sein de cette configuration d'équipe.

CLARTÉ/AMBIGUÏTÉ DE RÔLE DANS LES ÉQUIPES

Les chercheurs ont tenté d'étudier la clarté/l'ambiguïté de rôle dans les équipes sportives (Eys, Carron, Beauchamp et Bray, 2003 ; Eys, Carron, Bray et Beauchamp, 2005 ; Hølgaar et al., 2010). En voici les principaux résultats.

- La clarté/ambiguïté de rôle constitue un concept multidimensionnel comprenant plusieurs facettes :
  - Étendue de la responsabilité : informations sur l'étendue des responsabilités d'un individu.
  - Responsabilités comportementales – informations sur les comportements nécessaires pour s'acquitter des responsabilités de rôle d'un individu
  - Évaluation de la performance – informations sur la manière dont la performance d'un individu par rapport aux responsabilités de rôle attendues de sa part sera évaluée
  - Conséquences de ne pas remplir des responsabilités – informations sur les conséquences de ne pas réussir à remplir des responsabilités de rôle requises
- Dans une équipe, les anciens joueurs ont exprimé moins d'ambiguïté de rôle que les nouveaux joueurs au début de la saison, mais pas à la fin.
- L'ambiguïté de rôle a diminué au cours d'une saison.

- L’ambiguïté du rôle en attaque (étendue de la responsabilité) était liée à l’état d’anxiété cognitive.
- L’ambiguïté du rôle en attaque (conséquences de ne pas remplir des responsabilités) était liée à l’état d’anxiété somatique.
- L’ambiguïté de rôle en défense n’était pas liée à l’anxiété cognitive ou somatique.
- Les joueurs avec une ambiguïté de rôle plus élevée ont déclaré qu’ils étaient moins susceptibles (intentions moindres) de revenir au sein de l’équipe l’année suivante. Cependant, cette ambiguïté de rôle n’a pas affecté leur intention de continuer à pratiquer le sport.

Plus les rôles étaient clairement définis, plus les joueurs étaient satisfaits de leurs rôles et moins ils étaient susceptibles de se paresser socialement, point qui sera abordé plus loin dans ce chapitre.

Les personnes occupant un rôle spécifique ont généralement une perspective différente sur les exigences du rôle que les autres membres du groupe. Les rôles peu clairs nuisent aux performances d’une équipe. Si deux joueurs de la même équipe de basket pensent que leur rôle est de diriger l’attaque de l’équipe, il en résultera probablement un conflit pour savoir qui amènera le ballon dans la zone de tir. De même, un entraîneur sportif et un médecin d’équipe doivent s’entendre sur leurs rôles afin que les athlètes et les entraîneurs sachent qui consulter pour

l’évaluation des blessures et qui voir pour la prise de décisions concernant la reprise d’activité. Les performances individuelles peuvent parfois rendre les rôles confus au sein d’une équipe. Un entraîneur de la Ligue nationale de hockey a déjà observé que la pire chose qui puisse arriver à une équipe est de voir son « homme de main » marquer quelques buts lors de matches consécutifs. Le joueur ayant habituellement le rôle « d’homme de main » commencerait alors à penser qu’il a plutôt un rôle de buteur, au détriment de l’équipe dans son ensemble.

Un programme efficace de fixation d’objectifs (voir chapitre 16) peut clarifier les rôles. Aider les joueurs à fixer des objectifs dans des domaines spécifiques leur donne une direction pour centrer leur attention. Si un entraîneur de football américain voulait qu’un joueur de ligne défensive se concentre pour stopper les courses adverses plutôt que de plaquer le quarterback, fixer un objectif précis clarifierait le rôle de ce joueur. Voir « Clarté et ambiguïté des rôles dans les équipes » pour plus d’informations.

❇ ACCEPTATION DU RÔLE

L’acceptation du rôle est également importante pour améliorer la structure d’un groupe. Une étude de Benson, Eys, Surya, Dawson et Schneider (2013) a révélé que l’acceptation du rôle est une perception importante chez les athlètes universitaires et a réaffirmé que ce concept se distinguait des autres concepts liés au rôle (par exemple, la satisfaction du rôle). Bien que l’acceptation du rôle soit généralement liée à la performance de rôle, ce n’est pas toujours le cas. Par exemple, les athlètes peuvent accepter un rôle même si les responsabilités assignées peuvent dépasser leurs capacités, conduisant à des performances inférieures à la moyenne. Par conséquent, les entraîneurs doivent

être en mesure de déterminer si les athlètes n'acceptent pas leurs responsabilités de rôle ou si les athlètes sont invités à assumer des responsabilités de rôle qui dépassent leur niveau de capacité.

Les joueurs qui ne commencent pas ou qui n'obtiennent pas un temps de jeu important peuvent facilement se sentir exclus et confus quant à leur contribution à l'équipe. Les entraîneurs peuvent aider les joueurs à accepter leurs rôles en minimisant les différences de statut entre les rôles et en soulignant que le succès de l'équipe dépend de la contribution de chacun. L'acceptation du rôle semble dépendre de quatre conditions : la possibilité d'utiliser des aptitudes ou des compétences spécialisées, le feedback et la reconnaissance du rôle, l'importance du rôle et l'autonomie (la possibilité de travailler de manière indépendante). Par exemple, les joueurs sont plus disposés à accepter et à assumer leurs rôles lorsqu'ils perçoivent que leurs responsabilités contribuent au succès de l'équipe. Pendant de nombreuses années, Dean Smith, ancien entraîneur de basket-ball de l'Université de Caroline du Nord, a favorisé l'acceptation du rôle de ses remplaçants en les faisant jouer lors des matches officiels pendant une courte période de temps. Les remplaçants savaient qu'ils allaient jouer (même pour une courte période), et ils tenaient à essayer de conserver ou d'augmenter une avance ou de réduire un retard tout en donnant du repos aux titulaires.

❊ CONFLIT DE RÔLE

Il y a conflit de rôle lorsque l'occupant du rôle n'a pas les capacités, la motivation, le temps ou la compréhension suffisants pour atteindre cet objectif malgré la présence d'un consensus sur un objectif ou un résultat souhaité. Il existe de nombreux types de conflits de rôles, mais l'un des conflits typiques est celui d'«

avoir trop de cordes à son arc » et de voir des personnes différentes s'attendre à des choses différentes (des rôles) de votre part. La citation suivante d'une athlète universitaire de 36 ans et mère de deux enfants illustre ce type de conflit de rôle.

> **« Toute la semaine, mon fils a été malade. Je me suis à peine entraînée… Je devais attendre que mon mari rentre du travail même si, parfois, il enchaînait deux jobs, pour pouvoir partir courir. Donc non seulement mon entraînement me faisait mal, mais j'ai raté plusieurs séances parce que je devais rester à la maison avec mon fils. » (Jambor et Weekds, 1996)**

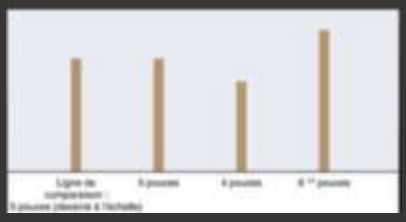
NORMES DE GROUPE

PRESSION DES NORMES SOCIALES

Les normes peuvent avoir une énorme influence sur les membres d'un groupe, comme le montre l'expérience de référence menée par Solomon Asch (1956). On a demandé à sept élèves de juger laquelle des trois lignes ressemblait à la ligne standard (**figure 9.1**). La ligne standard mesurait 5 pouces de longueur, tandis que les lignes de comparaison mesuraient 5 pouces, 4 pouces

et 6,25 pouces. L’expérimentateur a demandé à tous les participants, sauf au participant testé, de donner des réponses incorrectes. Les sujets ont répondu à haute voix, l’un après l’autre, et le participant testé a répondu dans les derniers. Bien qu’il soit clair que la ligne de 5 pouces était la bonne réponse, un tiers des participants testés se sont conformés à la norme du groupe, même lorsqu’il n’y avait pas plus de trois autres participants. Ainsi, même lorsque les gens connaissent la bonne réponse, ils se sentent obligés de se conformer aux normes du groupe en choisissant une réponse qu’ils savent être incorrecte.

Figure 9.1 Lignes de comparaison typiques utilisées dans l’étude d’Asch concernant les effets de groupe sur les jugements individuels.



Une norme est un niveau de performance, un modèle de comportement ou une croyance. Les normes peuvent être soit formellement établies, soit développées de manière informelle par un groupe. Les individus subissent généralement des pressions pour adhérer aux

normes de leur groupe, que la norme soit considérée comme pertinente ou non. Par exemple, on s'attend souvent à ce que les recrues (en particulier avec les équipes professionnelles) portent les sacs des joueurs plus âgés. Pour les hommes qui pratiquent des sports comme le football américain et le hockey, il existe une forte norme sociale pour être durs, agressifs et compétitifs, et des conséquences négatives (par exemple, être exclu de l'équipe ou ostracisé) peuvent survenir si un joueur ne se conforme pas à ces normes (Steinfeldt et Steinfeldt, 2012). Bien que ce comportement difficile puisse ne pas sembler constructif, il est souvent normal d'endoctriner les nouveaux joueurs dans l'équipe. L'encadré « Pression des normes sociales » est un exemple de recherche célèbre.

Dans une équipe sportive, la norme peut s'attacher aux comportements, aux vêtements et à la coiffure, ou aux interactions entre les recrues et les plus âgés, ou encore à qui prend le contrôle dans des situations critiques. Tout écart par rapport aux comportements attendus peut entraîner des sanctions informelles ou formelles. Par exemple, dans le film Les chariots de feu, le sprinter britannique Harold Abrahams, qui s'entraînait pour les Jeux olympiques de 1924, a été réprimandé par ses collègues de Cambridge pour avoir embauché un entraîneur professionnel car cela signifiait qu'il n'était plus vraiment amateur. En substance, il n'a pas adhéré aux normes sociales de son temps.

❊ NORME DE PRODUCTIVITÉ

La norme d'effort et de performance acceptée par l'équipe est appelée la norme de productivité. Par exemple, dans un programme de fitness en entreprise, les membres du club de fitness peuvent tous faire de l'exercice sur la pause déjeuner pendant trente minutes

; cela devient alors une attente pour les nouveaux membres. Dans un contexte sportif, le capitaine ou le joueur le plus performant d'une équipe est souvent un modèle qui définit la norme de productivité. Par exemple, Hilary Knight est souvent considérée comme la meilleure joueuse de l'équipe de hockey féminin des États-Unis en 2017. Malgré ses compétences et sa notoriété, elle est généralement la première à débuter l'entraînement et la dernière à partir. Si votre meilleur joueur fait cet effort, le reste de l'équipe le suit souvent.

Cette norme de productivité est parfois associée au fait d'être dans une équipe particulière, comme l'a noté la footballeuse de l'Université de Caroline du Nord, Angela Kelly : *« Personne n'aurait osé être à moins de 100 % lorsqu'il portait sur son dos ce maillot de la Caroline »* (Dorrance et Averbuch, 2002). Dans une étude de Munroe, Estabrooks, Dennis et Carron (1999), la norme de productivité était la norme la plus fréquemment citée pour les compétitions, l'entraînement et l'intersaison.

❊ NORMES POSITIVES

Étant donné que les normes peuvent avoir des effets puissants sur le comportement, il est impératif pour un entraîneur, un enseignant ou un animateur d'activité physique d'établir des normes ou des standards de groupe positifs. Une méthode efficace pour créer des normes positives consiste à faire appel aux leaders formels et informels d'une équipe pour donner des exemples positifs. Des athlètes de haut niveau tels que LeBron James, Tom Brady, Novak Djokovic et Simone Biles créent des normes élevées pour leurs coéquipiers et les autres dans leur sport grâce à leur incroyable éthique de travail et à leurs méthodes d'entraînement. Mais souvent, l'entraîneur ou l'enseignant doit tendre vers la fixation de normes de réussite élevées. Dans la mesure du possible, inclure tous les membres de

l’équipe dans la prise de décision concernant les normes adoptées par l’équipe. En outre, Van Bussel et Gregg (2014) notent que les normes doivent être claires si l’on veut améliorer la conformité à la norme. Par exemple, une norme d’équipe consistant à arriver à l’entraînement dix minutes avant le début de l’entraînement est une norme claire. Cependant, une norme selon laquelle les joueurs doivent produire leur meilleur effort pendant l’entraînement est ambiguë car certains joueurs peuvent interpréter cela comme un effort de 100 %, tandis que d’autres pensent que 80 % est le meilleur niveau d’effort à produire parce qu’ils veulent se préserver pour le match du lendemain.

❇ DIFFÉRENCES ENTRE LES SEXES DANS LES NORMES D’ÉQUIPE

La recherche a révélé que les équipes féminines comprenaient mieux les normes associées aux compétitions, aux entraînements et aux situations sociales que les équipes masculines (Bruner, Carreau, Wilson et Penney, 2014). Cela n’est pas surprenant, car les femmes ont démontré qu’elles ont une plus forte perception que les hommes des valeurs sociales telle que l’appartenance. Cela pourrait s’expliquer par le fait que les hommes jouent plus souvent dans les sports de contact et de collision (football, hockey) où il peut y avoir moins de normes sociales que dans les sports individuels et dans d’autres sports d’équipe sans contact (volley-ball, softball). D’un point de vue pratique, les entraîneurs d’équipes masculines en particulier devraient envisager des stratégies telles que la fixation d’objectifs d’équipe et la construction d’équipe pour aider à établir des normes d’équipe appropriées (Blooms et Stevens, 2002).

CRÉER UN CLIMAT D'ÉQUIPE EFFICACE

Le climat d'équipe se développe à partir de la façon dont les joueurs perçoivent les relations entre les membres du groupe. Les perceptions et les évaluations des joueurs déterminent le climat de l'équipe. Pourtant, l'entraîneur a le dernier mot sur l'établissement du climat de l'équipe (bien que les joueurs ne doivent pas nécessairement adhérer à l'approche de l'entraîneur). Certains facteurs du climat d'équipe sont plus facilement modifiés que d'autres, mais tous peuvent influencer le fonctionnement efficace d'un groupe (Zander, 1982).

SOUTIEN SOCIAL

> **« J'ai eu tellement d'aide. Tant de gens ont cru en moi, alors que je ne croyais pas en moi. Tant de gens… m'ont motivé chaque jour à devenir qui je suis. J'ai échoué tant de fois et je me suis relevé. J'ai traversé les moments les plus difficiles avec ma famille, mais je suis toujours debout… Lorsque vous avez des gens derrière vous, vous pouvez tout faire. »**
>
> **Kevin Durant, MVP de la NBA en 2014**

La citation précédente met en évidence l'importance que le soutien social peut avoir sur la vie d'un athlète (ou de quiconque). Le soutien social fait référence à « un échange de ressources entre au moins deux personnes perçues par celui qui donne ou celui qui reçoit comme étant destiné à améliorer le bien-être du destinataire » (Shumaker et Brownell, 1984). La

recherche a révélé que le soutien social peut avoir un effet positif sur une variété de comportements et de sentiments tels que la guérison d'une blessure, la gestion du stress, l'épuisement, l'activité physique chez les jeunes et la performance (Freeman, Rees et Hardy, 2009 ; Rees, 2007). De plus, le soutien social est lié à une augmentation des perceptions des membres de la cohésion et du climat d'équipe.

Dans le même esprit, Mike Krzyzewski, entraîneur de basket-ball masculin à l'Université Duke, déclare que la première chose qu'il fait au début de la saison est de s'assurer que tous ses joueurs s'intègrent dans l'esprit de l'équipe et se soutiennent mutuellement (2009). « Créer un climat d'équipe efficace grâce au soutien social » répertorie les types de soutien social et les moyens de les améliorer.

CRÉER UN CLIMAT D'ÉQUIPE EFFICACE GRÂCE AU SOUTIEN SOCIAL

Le soutien social est un concept multidimensionnel et les chercheurs (Rees, 2007 ; Rosenfeld et Richman, 1997) ont décrit sept types de soutien social et proposé des suggestions pour permettre à chacun de contribuer à la construction d'une équipe.

1. **SOUTIEN PAR L'ÉCOUTE**

Le soutien par l'écoute est la perception que quelqu'un d'autre écoute sans donner de conseils ni porter de jugement. Une façon d'améliorer l'écoute consiste à organiser des événements sociaux de groupe pour l'encadrement, les athlètes et les entraîneurs adjoints et leur permettre ainsi de sortir de leurs rôles habituels.

2. **SOUTIEN ÉMOTIONNEL**

Le soutien émotionnel est la perception qu'une autre personne apporte du réconfort et de l'attention et indique qu'elle est du côté du bénéficiaire du soutien. Une façon d'améliorer le soutien émotionnel est de souligner l'importance du soutien émotionnel chez les leaders, émergents et prescrits.

3. **SOUTIEN PAR LE DÉFI ÉMOTIONNEL**

Le soutien par le défi émotionnel est la perception qu'une autre personne met au défi le bénéficiaire du soutien d'évaluer ses attitudes, ses valeurs et ses sentiments. Une suggestion pour améliorer le soutien par le défi émotionnel est d'encourager les échanges verbaux émotionnellement stimulants entre les joueurs pendant les entraînements et les compétitions (par exemple, « tu répètes cette technique depuis plusieurs semaines ; détends-toi et cela va se mettre en place »).

4. **SOUTIEN PAR LA CONFIRMATION DE LA RÉALITÉ**

Le soutien par la confirmation de la réalité est la perception qu'une autre personne, qui est similaire au bénéficiaire du soutien et qui voit les choses de la même manière, aide à confirmer le point de vue du bénéficiaire du soutien. Une façon d'améliorer le soutien par la confirmation de la réalité est d'organiser des réunions en petits groupes au cours desquelles les athlètes discutent de la gestion de la pression, de la préparation à la compétition, de l'adaptation à la vie universitaire et d'autres questions similaires.

5. SOUTIEN PAR L'APPRÉCIATION DE LA TÂCHE RÉALISÉE

Le soutien par l'appréciation de la tâche réalisée est la perception qu'une autre personne reconnaît les efforts du bénéficiaire du soutien et exprime sa reconnaissance quant au travail fourni. Une façon d'améliorer le soutien par l'appréciation de la tâche réalisée est de reconnaître la réalisation des objectifs quotidiens et de pré-saison en matière d'améliorations de compétences spécifiques.

6. SOUTIEN PAR LE DÉFI DANS LA TÂCHE

Le soutien par le défi dans la tâche est la perception qu'une autre personne remet en question la façon dont le bénéficiaire du soutien considère une tâche ou une activité afin de le stimuler, le motiver et le conduire vers une plus grande créativité, un plus grand

enthousiasme et une plus grande implication. Une façon d'améliorer le soutien par le défi dans la tâche consiste à enregistrer les performances des participants pour leur permettre d'analyser leur niveau d'activité et de recevoir des commentaires positifs de l'encadrement technique.

7. SOUTIEN PAR L'ASSISTANCE PERSONNELLE

Le soutien par l'assistance personnelle est la perception qu'une autre personne fournit des services ou de l'aide, comme faire une course ou conduire le bénéficiaire du soutien quelque part. Une façon de fournir une assistance personnelle est d'encourager chaque membre de l'équipe à connaître, à un niveau personnel, les autres membres de l'équipe et à faire preuve d'intérêt et de sollicitude envers ses coéquipiers.

Le soutien social n'est pas toujours efficace pour aider la personne qui reçoit le soutien. En ce sens, Rees (2016) suggère cinq façons de rendre le soutien social plus efficace.

1. L'efficacité du soutien social peut dépendre des niveaux initiaux de soutien perçu. Plus précisément, les athlètes rapportant de faibles niveaux de soutien perçu bénéficieront généralement le plus d'un apport ultérieur de soutien.

2. Le soutien social peut dépendre de son adéquation avec la situation. Certains types de soutien peuvent être meilleurs dans certaines situations. Par exemple, il semble que lorsque les athlètes font face à des événements incontrôlables, le soutien émotionnel soit le plus efficace. Cependant, lorsqu'il s'agit d'événements contrôlables, le soutien par une assistance personnelle semble le plus efficace.

3. Le soutien social peut dépendre du contexte de la situation. Par exemple, dans les contextes de performance, le soutien émotionnel ou l'aide par l'écoute semblent plus efficaces car moins menaçants que des informations qui pourraient engendrer trop de pensées parasites pouvant interférer avec une concentration totale sur la tâche.

4. Le moment choisi pour le soutien semble important. Le soutien est plus efficace lorsqu'un athlète a évalué la situation et demandé du soutien que lorsque le soutien est fourni avant qu'il ne soit demandé.

5. Le niveau de connaissance et d'expertise de la personne fournissant l'aide est également important. Les athlètes sont plus réceptifs à recevoir un soutien (et le type de soutien spécifique) de la part d'individus qu'ils considèrent comme compétents dans un domaine de soutien spécifique. Par exemple, un soutien sous forme d'informations peut être mieux reçu s'il provient d'un entraîneur que d'un parent.

POINT CLÉ

Le soutien social fournit évaluation, information, réconfort et camaraderie ; réduit l'incertitude pendant les périodes de stress ; aide à la récupération mentale et physique ; et améliore les compétences de communication.

PROXIMITÉ

Les gens sont plus susceptibles de créer des liens lorsqu'ils sont proches les uns des autres. Bien que la proximité physique à elle seule ne développe pas généralement une représentation collective d'équipe, un contact étroit avec les coéquipiers favorise l'interaction, qui à son tour peut accélérer le développement du groupe. Les vestiaires, les tables rondes et les road trips assurent une proximité immédiate. Certains entraîneurs universitaires favorisent l'unité de l'équipe en faisant vivre ensemble les athlètes dans une résidence universitaire. Pour les jeunes, les voyages en voiture ou en bus et les collectes de fonds comme les lavages de voitures contribuent souvent à créer un climat d'équipe positif en offrant aux joueurs la possibilité de mieux se connaître. Ces interactions, combinées à une similitude d'attitudes, peuvent aider à établir l'identité de l'équipe.

CARACTÈRE DISTINCTIF

Lorsqu'un groupe se sent distinct, ses sentiments d'unité et d'unicité augmentent. Dans le sport, le caractère distinctif est traditionnellement obtenu grâce aux uniformes et aux devises des équipes, aux rites d'initiation ou aux privilèges spéciaux. En faisant en

sorte que les membres de l'équipe se sentent uniques et distincts des autres équipes, un entraîneur aide à développer et à façonner une représentation de l'équipe. Dans des cours d'exercice physique, Carron et Spink (1993) ont accentué la distinction du groupe et renforcé sa cohésion en partie en fournissant des T-shirts à l'équipe et en créant des slogans spécifiques pour les participants. De même, les entraîneurs personnels peuvent créer des t-shirts spécifiques avec des logos pour les personnes qui s'entraînent dans le même centre d'entraînement.

ÉQUITÉ

Un élément important du climat d'équipe est la confiance, et au cœur de la confiance se trouve la perception des athlètes selon laquelle ils sont traités équitablement. Les athlètes doivent croire que leur jeu, leurs efforts et leurs contributions au succès de l'équipe sont évalués de manière objective et uniforme.

L'équité, ou son absence, peut souder une équipe ou la scinder. Les entraîneurs doivent traiter les athlètes de manière honnête, ouverte et équitable. Les athlètes doivent croire qu'ils sont traités équitablement, même s'ils ne sont pas entièrement satisfaits de certaines décisions. Certains entraîneurs ne prêtent pas beaucoup d'attention au sentiment d'équité de leurs athlètes. C'est malheureux, car ces sentiments peuvent se transformer, à différents degrés, en actions négatives, comme un comportement perturbateur ou même le fait de quitter l'équipe.

SIMILARITÉ

La similarité des engagements des membres de l'équipe, de leurs attitudes, de leurs aspirations et de leurs objectifs est importante pour développer un climat d'équipe positif. Les membres de l'équipe diffèrent généralement par leur origine ethnique, leur origine socio-économique, leur personnalité et leurs capacités. Mais la recherche a montré que des facteurs tels que le milieu socio-économique et l'expérience de jeu ne sont pas nécessairement importants dans la construction d'un esprit d'équipe (Widmeyer et Williams, 1991). Cependant, c'est à l'entraîneur de faire travailler ensemble un groupe diversifié d'athlètes pour des objectifs communs et partagés. Plus précisément, l'entraîneur doit développer des similarités dans les attitudes, telles que des objectifs partagés de performance du groupe, des attentes en matière de comportement individuel et de la clarté dans les différents rôles de l'équipe.

INTERDÉPENDANCE OPÉRATOIRE

L'interdépendance des résultats est un dernier moyen d'améliorer le climat de l'équipe et d'augmenter les performances (Cunningham et Waltmeyer, 2007). En substance, l'interdépendance des résultats fait référence au fait que tous les membres du groupe bénéficient (ou souffrent) de la performance du groupe.

Comme les entraîneurs pourraient le dire, l'équipe gagne et perd ensemble. L'interdépendance s'est avérée être un moyen d'aider à gérer les conflits d'une équipe. Un conflit opératoire peut s'avérer positif, mais « seulement quand le conflit est géré de manière constructive et que les équipes ont des niveaux élevés d'ouverture, de sécurité psychologique et de confiance dans l'équipe » (De Dreu et Weingart, 2003). Une façon de promouvoir l'interdépendance opératoire consiste à

fournir des évaluations au niveau de l'équipe pour renforcer un destin commun parmi les membres de l'équipe. Cela favorise un sentiment d'interdépendance car tous les coéquipiers sont responsables les uns envers les autres et tout le monde partage les réussites et les échecs.

PSYCHOLOGIE ORGANISATIONNELLE DU SPORT

Une grande partie de la recherche en psychologie du sport a consisté à aider les athlètes (et parfois les entraîneurs) à atteindre leur plein potentiel grâce à l'utilisation d'habiletés mentales. Bien que le travail au niveau individuel soit important, la compréhension de la façon dont les individus et les groupes (équipes) fonctionnent dans le climat organisationnel plus large est également essentielle si l'on veut obtenir une performance optimale (en particulier des succès répétés). Les partisans de la psychologie organisationnelle dans le sport se réfèrent souvent à une citation de Hardy, Jones et Gould (1996) qui dit : *« Les athlètes de haut niveau ne vivent pas dans le vide ; ils fonctionnent dans un environnement social et organisationnel extrêmement complexe, qui exerce des influences majeures sur eux et leurs performances »* (pp. 239-240). Alors, en quoi consiste exactement que la psychologie organisationnelle du sport ?

La psychologie organisationnelle intègre la recherche en psychologie sociale et en comportement organisationnel pour aborder les aspects motivationnels et émotionnels associés au fait de faire partie de l'organisation. Plus spécifiquement, la psychologie organisationnelle se concentre sur la compréhension et l'évaluation de ce qui crée un environnement de travail positif et satisfaisant. Cela comprend des aspects tels que la motivation, la résilience, le bien-être, le leadership, le stress, la cohésion et les attitudes. Cette recherche, à son tour, affecte la pratique de la psychologie organisationnelle en fournissant des connaissances appliquées pour aider les organisations à fonctionner plus efficacement (Wagstaff, 2017).

Dans son édition révisée, Wagstaff (2017) aborde de nombreux concepts clés de la psychologie organisationnelle du sport. En voici quelques-uns, présentés avec une brève explication de leur importance :

- **Leadership**. Les comportements des leaders peuvent être classés en différentes catégories telles que le charisme, le coaching, l'instruction. Ces comportements sont des déterminants clés du climat organisationnel et, en fin de compte, des comportements des individus au sein de l'organisation (Arthur, Wagstaff et Hardy, 2017).
- **Résilience organisationnelle**. La résilience organisationnelle est définie comme « le maintien d'un ajustement positif dans des circonstances difficiles, de sorte que l'organisation ressort renforcée

de ces conditions et avec plus de ressources » (Vogus et Sutcliffe, 2007, p. 3418). La résilience au sein des organisations peut aider à lutter contre les nombreux facteurs qui peuvent nuire à l'efficacité organisationnelle tels qu'une mauvaise communication, des problèmes financiers et la perte de collaborateurs clés.

- **Stress organisationnel**. Le stress organisationnel est défini comme « une transaction en cours entre un individu et les exigences environnementales associées principalement et directement à l'organisation au sein de laquelle il opère » (Arnold, Fletcher et Daniels, 2013, p. 182). Les interventions pour gérer le stress organisationnel comprennent (a) la gestion de l'environnement organisationnel dans lequel les athlètes opèrent pour optimiser les demandes qui leur sont imposées, (b) la modification des réactions des athlètes aux facteurs de stress, plutôt que de façonner les conditions environnementales, et (c) la minimisation des conséquences néfastes du stress en aidant les athlètes à y faire face plus efficacement.
- **Environnements organisationnels optimaux**. Créer un environnement organisationnel où les équipes et les individus peuvent fonctionner efficacement est essentiel au succès. Une façon d'y parvenir est de partager le leadership entre les entraîneurs et les athlètes (Fransen, Boen, Stouten, Cotterill et Vande Broek, 2016). Ce concept est mis

en évidence par Mike Krzyzewski, entraîneur de l'Université de Duke et de l'équipe olympique de basket-ball : « *Le talent est important, mais l'ingrédient le plus important après avoir développé des talents est le leadership interne. Ce ne sont pas tant les entraîneurs, que des personnes isolées ou des membres de l'équipe qui établissent des normes plus élevées que celles que l'équipe se fixerait normalement* » (2009, p. 85).

MAXIMISER LA PERFORMANCE INDIVIDUELLE DANS LES SPORTS D'ÉQUIPE

Les entraîneurs doivent amener les individus à jouer ensemble en tant qu'équipe ; ils doivent comprendre comment les interactions entre les membres de l'équipe affectent la performance sur le terrain ou sur le court. La plupart des entraîneurs et psychologues du sport conviennent qu'un groupe constitué des meilleures individualités ne fait généralement pas la meilleure équipe. Prenons par exemple le tournoi de basket-ball masculin de la *National Collegiate Athletic Association* en 1997. Les deux finalistes, Kentucky et Utah, avaient perdu leurs meilleurs joueurs, Keith Van Horn et Ron Mercer (tous deux sélectionnés très haut au premier tour de la draft NBA). Pourtant, même si elles avaient moins de talent, les équipes ont pu atteindre le plus haut niveau du basket-ball universitaire grâce au travail

d’équipe et au sacrifice individuel des joueurs remplaçants.

MODÈLE DE PRODUCTIVITÉ RÉELLE DE STEINER

Ivan Steiner (1972) a développé un modèle pour montrer la relation entre, d’une part, les capacités ou ressources individuelles d’une équipe et d’autre part, comment les membres de l’équipe interagissent. Le modèle de Steiner est illustré par cette équation :

Productivité réelle = productivité potentielle – pertes attribuables à des processus de groupe défectueux

La productivité potentielle fait référence à la meilleure performance possible d’une équipe, compte tenu des capacités, des connaissances et des compétences (mentales et physiques) de chaque joueur ainsi que des exigences de la tâche. Selon le modèle de Steiner, la capacité individuelle est probablement la ressource la plus importante pour les équipes sportives. Ainsi, l’équipe composée des meilleures individualités sera généralement la plus performante.

POINT CLÉ

Les capacités individuelles des membres de l’équipe ne sont pas toujours de bons indicateurs de la performance d’une équipe.

Cependant, le modèle de Steiner implique que la productivité réelle d'une équipe ne correspond généralement pas à sa productivité potentielle. Ce n'est que lorsqu'une équipe utilise efficacement ses ressources disponibles pour répondre aux exigences de la tâche que sa productivité ou ses performances réelles se rapprochent de ses performances potentielles. Eccles (2010) a expliqué comment un groupe coordonne souvent ses ressources. Cependant, la performance réelle d'un groupe est généralement inférieure à sa productivité potentielle en raison de processus de groupe défectueux.

Selon le modèle de Steiner, il est prédit que l'équipe A sera plus performante que l'équipe B dans les circonstances suivantes :

- L'équipe A possède plus de capacités (ressources) que l'équipe B tout en subissant des pertes de processus égales (pertes liées à un effort sous-maximal) ;
- L'équipe A possède une capacité égale à celle de l'équipe B mais a moins de pertes attribuables à des processus de groupe défectueux.

Cette prédiction suggère que le rôle de tout coach est d'augmenter les ressources pertinentes (par la formation, l'entraînement et le recrutement) tout en réduisant les pertes de processus (en renforçant la cohésion et en mettant l'accent sur les contributions des individus à l'esprit d'équipe).

Deux types de pertes sont imputables à des processus de groupe défectueux : les pertes de motivation et les pertes de coordination. Les pertes de motivation se produisent lorsque les membres de l'équipe ne

fournissent pas 100 % d'effort. Les joueurs peuvent ainsi croire qu'un ou deux joueurs star peuvent supporter à eux seuls la charge ; ce qui les pousse à relâcher leurs efforts. Les pertes de coordination se produisent lorsque le timing entre coéquipiers est interrompu ou lorsque des stratégies inefficaces sont utilisées. Par exemple, une perte de coordination se produit dans un match de tennis en double lorsque la balle est frappée en plein milieu du terrain et qu'aucun des deux joueurs ne bouge parce que chacun pense que l'autre jouera la balle (voir Eccles, 2016, pour une description détaillée des pertes de coordination).

Les sports qui nécessitent une interaction ou une coopération complexe (par exemple, le basket-ball, le football, le football américain ou le volley-ball) sont plus sensibles aux pertes de coordination que les sports nécessitant moins d'interactions et moins de coordination (par exemple, la natation ou l'athlétisme). Les entraîneurs de basket-ball, de football et de volley-ball consacrent généralement beaucoup de temps et d'effort à affiner la coordination, le timing et les schémas de jeu de l'équipe. Les entraîneurs de natation, en revanche, passent la plupart de leur temps à développer la technique individuelle de nage.

Différents termes ont été développés pour faire la distinction entre les tâches qui nécessitent une coordination entre les membres de l'équipe et celles qui ne le nécessitent pas. Les connaissances requises pour exécuter une tâche sont appelées connaissances sur la réalisation de la tâche, et les connaissances requises là où la coordination est nécessaire pour exécuter une tâche sont appelées connaissances sur le travail en équipe (voir Eccles et Tenenbaum, 2004). Par exemple, un quarterback au football américain doit acquérir des connaissances sur la réalisation de la tâche pour être capable de lancer une passe avec précision à un receveur. Cependant, la réussite de la passe repose

également sur la connaissance du travail en équipe du quarterback et du receveur : ils doivent tous deux lire la défense de la même manière et anticiper ce que l'autre va faire. Lorsque Peyton Manning a signé avec Denver en 2012, personne ne savait à quelle vitesse il développerait des connaissances sur le travail en équipe – il les avait certainement à Indianapolis – parce qu'il lançait à un tout nouvel ensemble de receveurs. Cependant, sans surprise, il a développé très rapidement des connaissances sur le travail en équipe.

GAINS DE MOTIVATION ET NON PERTES DE MOTIVATION

Bien que la plupart des recherches sur le groupe se concentrent sur les pertes (comme celles du modèle de Steiner), certaines recherches utilisant l'effet Kohler (Kohler, 1926) démontrent comment le fait de travailler ensemble en équipe peut produire des augmentations et non des diminutions de performance. Plus précisément, des recherches menées par Feltz et ses collègues (par exemple, Feltz, Irwin et Kerr, 2012 ; Max, Ede, Forlenza et Feltz, 2014) utilisant des partenaires virtuels ont révélé des gains de performance élevés pour le membre le plus faible d'un groupe, en particulier lors de l'exécution d'une tâche conjonctive, où la productivité potentielle du groupe était égale à la productivité de son membre le moins

compétent. La comparaison sociale a contribué à motiver le membre le plus faible du groupe à augmenter ses efforts pour ne pas laisser tomber ses coéquipiers. De plus, Kohler (ainsi que Feltz) a suggéré qu'en matière de compétences respectives, le gain de motivation était le plus important lorsque l'écart entre les compétences était modéré (c'est-à-dire qu'un partenaire était capable de persister individuellement environ 1,4 fois plus longtemps que l'autre). Cette recherche a quelques implications pratiques :

1. Lorsque l'objectif est de maximiser la motivation et l'effort pendant l'entraînement ou l'exercice, les gens devraient choisir et s'entraîner avec des partenaires qui sont modérément plus compétents qu'eux.
2. Dans une tâche, il faudrait créer des conditions qui maximalisent l'interdépendance entre les membres du groupe pour atteindre les objectifs collectifs et, en particulier, le sentiment de se sentir indispensable aux processus de groupe (par exemple, une course de relais avec d'autres membres du groupe qui ont des compétences ou des performances antérieures supérieures).

EFFET DES COMPÉTENCES INDIVIDUELLES SUR LA PERFORMANCE DU GROUPE

Comrey et Deskin (1954) ont été deux des premiers chercheurs à étudier la relation entre les performances individuelles et de groupe pour voir comment des processus de groupe défectueux réduisent la productivité. Ces chercheurs ont découvert qu'indépendamment du niveau des habiletés motrices apportées par des individus pour la réalisation d'une tâche, lorsque deux personnes ou plus essayaient d'interagir avec précision, leur capacité à anticiper les mouvements de l'autre et à synchroniser dans le temps leurs propres actions en conséquence était au moins aussi importante que leurs qualités individuelles. D'autres chercheurs utilisant également des expériences en laboratoire, ont constaté que les habiletés individuelles ne sont que des variables prédisant moyennement la performance du groupe.

En contexte écologique, Jones (1974) a étudié des équipes et des joueurs professionnels (tennis, basket-ball, football américain et baseball) en se concentrant sur les statistiques des joueurs individuels. Il a trouvé une relation positive entre l'efficacité d'une équipe et le niveau de la performance individuelle dans chacun de ces quatre sports. Cependant, cette relation est très forte au baseball, là où il y a le moins d'interactions, et très faible au basket-ball, où les interactions sont les plus complexes.

Ainsi, il semble que dans les sports où plus de coopération et d'interaction sont nécessaires, l'importance des habiletés individuelles diminue et l'importance des processus de groupe augmente. Lorsque des équipes de seulement deux personnes jouent, elles travaillent apparemment mieux ensemble si leurs habiletés sont proches car elles sont plus susceptibles d'utiliser pleinement et de combiner leurs habiletés (Gill, 2000). Au tennis, quand un joueur plus fort est associé à un joueur plus faible, le meilleur joueur essaiera souvent d'en faire trop. De même, des

équipes expérimentées identifient et ciblent rapidement un joueur plus faible et jouent la majorité des coups sur cette personne. Habituellement, les meilleures équipes de double sont composées de deux très bons joueurs qui se complètent (par exemple, Bob et Mike Bryan pour les États-Unis) plutôt que de l'association d'une star à un autre joueur qui ont du mal à combiner leurs compétences.

EFFET RINGELMANN

De toute évidence, les capacités individuelles ne se résument pas entièrement à la performance du groupe ou de l'équipe. Cela est cohérent avec le modèle de Steiner, qui soutient que des processus de groupe défectueux peuvent réduire la productivité potentielle. Mais qu'est-ce qui cause ces pertes et combien de productivité potentielle est perdue ? Les réponses à ces questions ont commencé à émerger d'une étude obscure et non publiée sur la performance individuelle et de groupe (l'effet Ringelmann) portant sur une tâche de tir à la corde menée par Ringelmann il y a près de cent ans (cité par Ingham, Levinger, Graves et Peckham, 1974). Ringelmann a observé des individus et des groupes de deux, trois et huit personnes tirant sur une corde. La tâche est basée sur une personne produisant un effort de 100 % et tirant quarante-cinq kilogrammes. Si aucune perte attribuable à des processus de groupe défectueux ne s'est produite, on peut supposer que chaque individu a tiré quarante-cinq kilogrammes. Par conséquent, des groupes de deux, trois et huit seraient capables de tirer respectivement 90, 135 et 360 kilogrammes. Cependant, la performance relative de chaque individu a progressivement diminué à mesure que le nombre de personnes dans le groupe augmentait. Autrement dit, les groupes de deux personnes ont

produit une performance au tir à la corde équivalente à seulement 93 % du potentiel individuel de chacun des membres, 85 % pour les groupes de trois personnes et seulement 49 % pour les groupes de huit personnes.

Comme les informations méthodologiques étaient incomplètes dans l'étude de Ringelmann, Ingham et ses collègues (1974) ont tenté de reproduire les découvertes de Ringelmann tout en étendant les travaux. Ingham et ses collègues ont d'abord demandé à des individus et à des groupes de deux, trois, quatre, cinq et six personnes de tirer une corde. Les résultats étaient similaires à ceux de l'étude de Ringelmann : des groupes de deux ont performé à 91 % de leur potentiel et des groupes de trois ont performé à 82 % de leur potentiel. Cependant, contrairement à ce que Ringelmann a découvert, l'augmentation de la taille du groupe n'a pas conduit à des diminutions correspondantes de l'efficacité. Au contraire, une stabilisation générale s'est produite : des groupes de six personnes ont produit, en moyenne, une performance équivalente à 78 % de leur potentiel. Le **tableau 9.1** compare les études de Ringelmann et d'Ingham.

POINT CLÉ

Le phénomène qui correspond à une diminution de la performance individuelle à mesure que le nombre de personnes dans le groupe augmente est connu sous le nom d'effet Ringelmann.

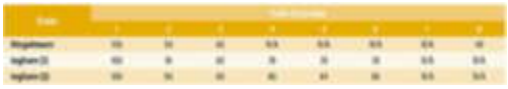
Dans une seconde étude, Ingham et ses collègues (1974) ont voulu déterminer si les pertes résultant de l'augmentation de la taille du groupe étaient

attribuables à une mauvaise coordination ou à une motivation réduite. Pour tenter de séparer ces deux facteurs, les chercheurs ont réduit les pertes de coordination en testant un seul participant à la fois, en lui bandant les yeux et en demandant à des complices de l'expérimentateur de faire semblant de tirer sur la corde (les participants pensaient que les autres membres du groupe tiraient sur la corde, alors qu'ils ne le faisaient pas). Toute diminution de la performance était alors principalement attribuée à une perte de motivation (une légère perte de coordination qui ne pouvait pas être contrôlée se produisait toujours) plutôt qu'à une perte de coordination car seul le vrai participant tirait réellement sur la corde. Les résultats étaient presque identiques à ceux de la première étude : la performance moyenne a chuté à 85 % dans les groupes de trois personnes, et aucune autre diminution de la performance individuelle n'a eu lieu avec l'augmentation de la taille du groupe (voir **tableau 9.1**). Les auteurs ont conclu que les différences entre les performances réelles et potentielles étaient principalement attribuables aux pertes de motivation, mais que les pertes de coordination s'ajoutaient également à la réduction des performances. En résumé, certaines des baisses de performance survenues à mesure que le groupe s'agrandissait étaient purement liées à la motivation.

Deux autres expériences ont utilisé des cris et des applaudissements comme tâches de groupe et ont constaté que le son moyen produit par chaque personne chutait, par rapport à la performance en solo, à 71 % dans les groupes de deux personnes, à 51 % dans les groupes de quatre personnes et à 40 % dans les groupes de six personnes. Lorsque les scientifiques ont contrôlé la coordination, ils ont constaté que les groupes de deux personnes fonctionnaient à 82 % de leur potentiel et les groupes de six personnes à 74 % de leur

potentiel (Hardy et Latane, 1988 ; Latane, Williams et Harkins, 1979).

Tableau 9.1 Déclin progressif de la performance individuelle au tir à la corde exprimée en pourcentage de la performance individuelle (N/A = non applicable).



PARESSE SOCIALE ET MOYENS DE LA DIMINUER

La paresse sociale est le terme utilisé par les psychologues pour désigner le phénomène par lequel les individus d'un groupe ou d'une équipe déploient moins de 100 % d'effort en raison de pertes de motivation dues en grande partie à une diffusion de la responsabilité (ils s'attendent à ce que les autres prennent le relais). La paresse sociale est similaire à l'effet spectateur, qui concerne généralement les personnes agissant (ou n'agissant pas) en aidant les autres ; cette théorie soutient que plus il y a de personnes disponibles pour agir, moins il y a de chances qu'une personne agisse. Dans les deux cas, l'action ne se produit pas ou est fortement contenue en raison de la diffusion des responsabilités précédemment évoquée.

La recherche sur la paresse sociale et l'effet spectateur a commencé après les coups de couteau assénés à Kitty Genovese en 1964. Elle a été poignardée à l'extérieur de son immeuble et a de nouveau été attaquée dans la cage d'escalier. Les rapports de l'époque prétendaient que des dizaines de témoins ont vu ou entendu les attaques, mais que personne n'a appelé la police ni tenté d'aider. Des enquêtes plus récentes remettent en

question le rapport initial ; cependant, l'incident a suscité des recherches sur l'effet spectateur et le développement du système d'appel d'urgence 911. La prédominance des médias sociaux ajoute un nouvel angle à l'effet spectateur. Par exemple, en 2017, une jeune fille de quinze ans a été violée alors qu'environ quarante personnes regardaient sur *Facebook*. Aucune action n'a été entreprise pour essayer d'aider la jeune fille ou de contacter les autorités. La paresse sociale se produit souvent lorsque les élèves sont affectés à un projet de groupe.

Plus précisément, les étudiants se plaignent parfois que seuls quelques étudiants font le travail, tandis que d'autres « n'étaient que physiquement présents » (paresse sociale). Si les membres du corps professoral n'intègrent pas une sorte de contribution individuelle dans les exigences (par exemple, chaque membre du groupe se voit attribuer une mission spécifique), alors la paresse sociale est plus susceptible de se produire.

PRÉVENTION DES RECHUTES DANS LES ÉQUIPES

À l'instar de ceux qui ont développé des stratégies pour éviter la rechute d'un individu dans la pratique sportive, Shoenfelt (2016) a développé un programme d'intervention appelé entraînement CIT (concentration,

intensité et ténacité, FIT en anglais), qui tente d'empêcher une équipe sportive de rechuter (sous-performer pour des raisons psychologiques), en particulier lorsqu'ils sont confrontés à une situation à haut risque. L'essence du programme CIT est la suivante :

- La concentration fait référence au fait d'être dans le présent, avec des pensées positives et un discours interne centré sur la performance positive que vous souhaitez accomplir, dès que le coup de sifflet retentit. Toute l'attention est centrée sur la tâche et les pensées non pertinentes sont bloquées par la concentration.
- L'intensité fait référence à la concentration sur votre objectif et à la démonstration de force et d'énergie positive dans vos émotions et vos performances. Fondamentalement, il s'agit de jouer avec intensité et confiance.
- La ténacité est une poursuite déterminée, obstinée et ciblée de la réussite. C'est la poursuite sans relâche de votre objectif, en persistant même face aux obstacles et aux revers, jusqu'à ce que vous ayez atteint votre objectif.

Avant d'utiliser l'intervention CIT, il est nécessaire que les équipes acquièrent des compétences mentales clés telles que la fixation de buts, le discours interne positif et la focalisation attentionnelle (concentration), enseignées par un consultant en psychologie du sport ou un entraîneur qualifié. Ensuite, en utilisant l'intervention FIT, l'équipe se réunit une ou deux fois pour discuter des concepts

de concentration, d’intensité et de ténacité ainsi que des rôles et de la responsabilité personnelle (c’est-à-dire que chaque athlète est individuellement responsable de l’adoption d’un comportement CIT) et de celles de ces coéquipiers (l’athlète tient ses coéquipiers responsables de l’adoption d’un comportement CIT). Sur la base des réunions, l’équipe élabore un plan d’action pour identifier et ensuite apprendre à faire face (en utilisant les compétences mentales préalablement entraînées) à des situations potentiellement à haut risque pour éviter une rechute. Une discussion plus détaillée est fournie par Shoenfelt (2016).

En matière de sport et d’habiletés motrices, les chercheurs ont trouvé que la paresse sociale se manifestait en natation, en athlétisme et dans des groupes de pom-pom girls ainsi que dans une grande variété de tâches motrices en laboratoire (voir Hanrahan et Gallois, 1993). De nombreuses conditions semblent accroître la probabilité de paresse sociale. En testant ces causes d’augmentation de paresse sociale, des recherches ont montré que les pertes de productivité individuelle attribuables à la paresse sociale sont plus importantes lorsque les contributions des membres individuels du groupe ne sont pas identifiées, sont inutiles ou sont disproportionnées par rapport aux contributions des autres membres du groupe. Par exemple, les joueurs de la ligne offensive en football

américain ne bloquent pas aussi fortement leurs adversaires si le jeu se déroule à l'opposé du terrain où ils bloquent. Cependant, s'ils savent que les entraîneurs regarderont la vidéo du match lundi matin et que leur manque d'effort sera visible, ils bloqueront plus fortement leurs adversaires, quel que soit l'endroit où le jeu se déroule. Ainsi, si les contributions individuelles au groupe sont contrôlées, la paresse sociale peut être réduite. En outre, lorsque les individus perçoivent que leurs contributions sont essentielles à la productivité du groupe, la paresse sociale est réduite.

La littérature scientifique (Heuze et Brunel, 2003 ; Karau et Williams, 1993) a révélé que la paresse sociale se produit dans une grande variété de tâches, y compris celles qui sont physiques (tirer avec une corde, nager), cognitives (générer des idées), perceptives (la performance du labyrinthe) et évaluatives (la qualité de production d'une tâche). En outre, le phénomène de paresse sociale s'observe dans de nombreuses populations et cultures, aussi bien pour les hommes que pour les femmes. Enfin, cette paresse augmente dans les conditions suivantes :

- La contribution de l'individu ne peut pas être évaluée indépendamment ;
- La tâche est perçue comme peu significative ;
- L'implication personnelle de l'individu dans la tâche est faible ;
- Une comparaison avec les standards du groupe n'est pas possible ;
- Les individus contribuant à l'effort collectif sont des étrangers ;
- Les coéquipiers ou collègues de travail de l'individu sont considérés comme très compétents ;

- L’individu perçoit que sa contribution au résultat est redondante ;
- L’individu est en concurrence avec ce qu’il croit être un adversaire plus faible ;
- Le groupe est trop élargi.

Si les athlètes croient que la paresse sociale se produit au sein de leur équipe, même si cela ne se produit pas réellement, pourraient-ils aussi faire preuve de paresse sociale ? Cette notion de croire que la paresse sociale se produit a été qualifiée de paresse sociale perçue. Une étude de Hølgaard, Safvenboom et Tonnessen (2006) a examiné l’idée selon laquelle la paresse sociale perçue provoque réellement un phénomène de paresse sociale. Les chercheurs ont découvert que lorsque les joueurs de football perçoivent une paresse sociale parmi leurs coéquipiers (c’est-à-dire qu’ils pensent que les mauvaises performances de leurs coéquipiers sont attribuables à un faible effort), ils font aussi moins d’efforts. Améliorer le soutien social parmi les coéquipiers peut renforcer la confiance, ce qui peut à son tour contribuer à réduire la paresse sociale perçue (Anshel, 2012). À partir de ces résultats, examinons des exemples spécifiques, ainsi que les recherches afférentes, de ce que les leaders du sport et de l’activité physique peuvent faire pour réduire la paresse sociale.

❊ SOULIGNER L’IMPORTANCE DE LA FIERTÉ INDIVIDUELLE ET DES CONTRIBUTIONS UNIQUES

Lorsqu’un entraîneur insiste sur l’esprit d’équipe, certains joueurs peuvent ne pas voir l’importance de leurs propres contributions à l’équipe. La contribution unique de chaque individu au succès de l’équipe doit être communiquée et mise en valeur chaque fois que possible. De plus, tous les athlètes devraient se sentir responsables de leurs propres efforts et ne pas supposer qu’un coéquipier fera les choses à leur place. Par

exemple, un basketteur peut réaliser une excellente défense et faire de bons écrans qui offrent des opportunités à ses coéquipiers. Si l'entraîneur souligne au joueur l'importance de sa contribution au succès de l'équipe, le joueur déploiera probablement des efforts constants et s'impliquera plus personnellement car il voit l'importance de sa contribution même s'il ne marque que quelques points.

❊ AUGMENTER L'IDENTIFICATION DES PERFORMANCES INDIVIDUELLES

Le résultat le plus cohérent des études indique que l'identification est l'explication la plus acceptable du phénomène de paresse sociale. En conséquence, la paresse sociale peut être éliminée lorsque les membres de l'équipe croient que leurs performances individuelles sont identifiables (c'est-à-dire connues des autres) parce que les joueurs ne se sentent plus anonymes (Evert, Smith et Williams, 1992 ; Williams, Harkins et Latane, 1981). Des études sur des nageurs ont montré qu'ils nageaient plus rapidement dans les relais que dans les épreuves individuelles uniquement lorsque les temps individuels des relais étaient annoncés (l'identification était élevée). Cependant, les nageurs nageaient plus lentement dans les relais que dans les épreuves individuelles lorsque les temps individuels des relais n'étaient pas annoncés (l'identification était faible). En évaluant l'effort des athlètes en tant qu'individus, les entraîneurs, les enseignants et les moniteurs d'exercice physique montrent qu'ils ont conscience des préoccupations des athlètes et leur assurent qu'ils ne sont pas anonymes dans la foule. Par exemple, un responsable de la préparation physique peut citer les noms d'individus qui réussissent un exercice ou un mouvement spécifique particulièrement bien.

Filmer ou utiliser des listes de comportements observables lors d'entraînements ou de compétitions de

sports collectifs peut également renforcer l'identification. Par exemple, à l'Université de l'État de l'Ohio, le regretté Woody Hayes a amélioré l'identification des joueurs de football en filmant et en notant spécifiquement chaque joueur à chaque match, en récompensant le « joueur de la semaine » et en attribuant des décalcomanies de casque aux joueurs qui ont fourni des efforts et produit des performances individuelles importantes. Pensez à inclure l'évaluation au sein des entraînements aussi bien que dans les matches, car de nombreux joueurs n'ont pas beaucoup de temps de jeu effectif.

LEADERSHIP ET FACILITATION SOCIALE DU TRAVAIL

Il a été démontré que le travail en groupe peut conduire à produire moins d'efforts et nuire à la performance. Cependant, la recherche montre également que l'augmentation de la taille du groupe peut augmenter l'effort et la performance, ce que l'on appelle la facilitation sociale du travail. Dans ce sens, l'un des facteurs importants qui sous-tendent le désir des athlètes de fournir un effort maximal réside dans les qualités de leadership de l'entraîneur et des athlètes leaders (Cotterill et Fransen, 2016). Le type de leadership connu pour améliorer les

performances est appelé le leadership transformationnel (voir chapitre 10). Plus précisément, les leaders transformationnels ont la capacité d'inspirer les membres du groupe à faire des choses parce qu'ils veulent les faire plutôt que parce qu'ils se sentent obligés de le faire.

Des recherches (De Cuyper, Boen, Beirendonck, Vanbeselaere et Fransen, 2016) auprès de cyclistes d'élite ont révélé que lorsque le capitaine de l'équipe adopte un style transformationnel de haute qualité, les membres de l'équipe sont plus susceptibles de « faire un effort supplémentaire » pour l'équipe. D'un point de vue pratique, les leaders d'équipe qui sont prêts à se sacrifier pour le bien de l'équipe et qui recherchent les intérêts de l'équipe plutôt que les intérêts personnels, peuvent amener les membres de l'équipe à augmenter leurs performances grâce à l'identification au fonctionnement optimal de l'équipe.

❊ DÉTERMINER LES SITUATIONS SPÉCIFIQUES DANS LESQUELLES LA PARESSE SOCIALE PEUT SE PRODUIRE

Grâce à la vidéo ou à d'autres observations, les entraîneurs peuvent déterminer quelles situations semblent susciter la paresse. Cependant, la paresse sociale peut parfois être appropriée ! Par exemple, au basket, un pivot prend un rebond et fait la passe au meneur sans suivre la montée du ballon. Il se repose un peu pendant l'attaque suivante, pour s'assurer qu'il est prêt à défendre sur la prochaine possession de balle adverse, ce qui peut être approprié s'il est fatigué.

Pour mieux comprendre quand la paresse sociale peut être appropriée, les entraîneurs doivent analyser attentivement les dynamiques et les stratégies impliquées dans leur sport. Si des changements doivent être apportés, les entraîneurs doivent structurer les séances d'entraînement et les compétitions afin que chaque joueur puisse économiser ses efforts sans interférer avec les performances de l'équipe. Par exemple, pendant une période particulièrement difficile de la saison, les entraîneurs peuvent incorporer des entraînements de faible intensité à leur planification ou compléter des entraînements de haute intensité par des activités amusantes. Cela aidera à garder les joueurs affûtés et à minimiser leur paresse.

※ CHANGER LES POSITIONS DES JOUEURS

Les athlètes doivent connaître non seulement leur propre rôle dans l'équipe, mais aussi les rôles de leurs coéquipiers. L'un des meilleurs moyens pour les joueurs de mieux connaître leurs coéquipiers et la manière dont leurs propres performances affectent les autres membres de l'équipe est d'apprendre ce que sont les postes de jeu de leurs coéquipiers. Parler des enjeux spécifiques à chacun des postes aidera tous les joueurs à mieux comprendre l'effet qu'ils produisent sur d'autres postes s'ils paressent. Les entraîneurs peuvent aider ici en exigeant que les athlètes passent une courte période de temps à changer de poste pour mieux comprendre les contributions de leurs coéquipiers et pour ressentir les effets potentiels de ces contributions sur d'autres postes.

※ DIVISEZ L'ÉQUIPE EN SOUS-GROUPES

Former des sous-groupes au sein d'une équipe permet une plus grande reconnaissance de la responsabilité envers les autres et aide à développer une unité

cohésive. Les entraîneurs doivent surveiller attentivement ces sous-groupes et renforcer constamment la notion globale de fierté d'équipe. La formation de sous-groupes (par exemple, les arrières défensifs, les joueurs de la ligne offensive et les receveurs au football américain) peut améliorer les sentiments de cohésion du groupe, ce qui entraîne, à son tour, un effort et un engagement accrus. Attention cependant, car mettre trop l'accent sur les sous-groupes au détriment du groupe plus large peut aboutir à la formation de cliques sociales destructrices.

❇ ATTRIBUER L'ÉCHEC À DES FACTEURS INTERNES INSTABLES

Après un échec – en particulier un échec répété – les équipes ont souvent tendance à renoncer et à paresser socialement parce qu'elles commencent à attribuer leur échec à un manque de capacité, élément qui est stable et interne. Si une équipe estime qu'elle n'est pas aussi bonne que l'autre équipe, elle peut commencer à fournir un effort moins qu'optimal parce qu'elle commence à se demander : *« À quoi ça sert d'essayer si l'autre équipe est meilleure et que nous perdrons de toute façon ? ».* Sur la base d'une méta-analyse, Martin et Carron (2012) recommandent aux équipes d'attribuer l'échec à des facteurs internes, contrôlables et instables tels que l'effort et une mauvaise stratégie, car ceux-ci peuvent être modifiés. Cela encouragera les équipes à fournir des efforts maximaux et à ne pas paresser car elles attribuent les défaites antérieures à des choses qui sont sous leur contrôle.

RELATIONS ENTRE PAIRS

Lorsque les athlètes se remémorent leur carrière sportive, leurs relations avec leurs coéquipiers (et parfois avec certains concurrents) se révèlent généralement particulièrement importantes et significatives. Les pairs deviennent particulièrement importants pour les athlètes adolescents (Chan, Lonsdale et Fung, 2012), bien que les psychologues du sport n'aient étudié systématiquement ces relations dans le sport que récemment. Weiss et Stuntz (2004) et Smith (2007) font les suggestions suivantes pour améliorer les relations entre pairs :

- Générer des buts coopératifs en contexte sportif ;
- Encourager les jeunes athlètes à s'engager eux-mêmes dans la résolution de leurs propres problèmes plutôt que d'attendre que des adultes les résolvent pour eux ;
- Permettre aux athlètes de participer à une prise de décision partagée ;
- Concevoir des situations sportives pour des activités en petits groupes et une participation maximale ;
- Sélectionner les leaders parmi les pairs en fonction de critères autres que les capacités athlétiques (par exemple, les compétences en leadership) ;

- Planifier des activités de consolidation d’équipe dans la pratique et en dehors de celle-ci.

En outre, une étude de Partridge et Knapp (2015) sur les adolescentes s’est concentrée sur les causes des conflits entre pairs. Bien que plusieurs motifs de conflit entre pairs aient été identifiés (par exemple, les caractéristiques de la personnalité, les parents, les cliques), les deux cités le plus souvent étaient la jalousie par rapport au temps de jeu et au poste de jeu. Ceci est mis en évidence dans les citations suivantes. « *Certaines amitiés s’effondreront parce que… ils vont se fâcher contre vous parce que vous jouez en équipe première tandis qu’ils sont toujours en équipe réserve. Cela empire les relations ». « Chaque fois qu’il y a une fille plus performante que les autres, certaines des autres filles commencent à devenir jalouses et cela crée des problèmes ».* Ce conflit peut entraîner une perte de cohésion d’équipe, un manque de communication et une anxiété compétitive. Des moyens de réduire ce conflit ont été fournis au début de ce paragraphe.

DÉFINIR LA COHÉSION

En 1950, Festinger, Schachter et Back ont défini la cohésion comme « le champ total de forces qui agissent sur les membres pour rester dans le groupe » (p. 164).

Ces auteurs pensaient que deux types distincts de forces agissent sur les membres d'un groupe. La première catégorie de forces, l'attraction du groupe, fait référence au désir de l'individu de vivre des interactions interpersonnelles avec les autres membres du groupe et de s'impliquer dans les activités du groupe. La deuxième catégorie de forces, contrôle des moyens, fait référence aux avantages qu'un membre peut retirer en étant associé au groupe. Par exemple, jouer pour une équipe de football universitaire de haut niveau peut accroître la reconnaissance et la valeur d'un athlète pour la draft.

Depuis 1950, plusieurs autres définitions de la cohésion de groupe ont été proposées, bien que celle suggérée par Carron, Brawley et Widmeyer (1998) et plus tard affinée par Carron et Eys (2012) semble être la plus complète. Plus précisément, Carron et ses collègues ont défini la cohésion comme « un processus dynamique qui se traduit par la tendance d'un groupe à rester soudé et uni dans la poursuite de ses objectifs instrumentaux et / ou pour la satisfaction des besoins affectifs des membres » (1998, p. 213). Cela souligne le fait que la cohésion est multidimensionnelle (de nombreux facteurs sont liés à la raison pour laquelle un groupe reste soudé), dynamique (la cohésion dans un groupe peut changer avec le temps), instrumentale (les groupes sont créés dans un but précis) et affective (les interactions sociales des membres produisent des sentiments parmi les membres du groupe). La définition de la cohésion comme multidimensionnelle fait allusion à la cohésion en tant que combinaison de dimensions opératoire et sociale. La cohésion opératoire reflète la mesure dans laquelle les membres d'un groupe travaillent ensemble pour atteindre des objectifs communs. Dans le sport, un objectif commun serait de gagner un championnat, qui dépend en partie de l'effort coordonné de l'équipe ou du travail d'équipe. La cohésion sociale, en revanche,

reflète la mesure dans laquelle les membres d'une équipe s'apprécient mutuellement et apprécient la compagnie d'autrui. La cohésion sociale est souvent assimilée à l'attraction interpersonnelle. Dans un cours d'exercice physique, par exemple, un objectif commun serait d'améliorer la forme physique, et il a été démontré que l'adhésion au programme d'exercice augmente à mesure que la cohésion sociale du groupe augmente (Spink et Carron, 1992).

La distinction entre la cohésion opératoire et sociale aide à expliquer comment les équipes peuvent surmonter les conflits pour réussir. Prenons, par exemple, les *Lakers* de Los Angeles au début des années 2000 – une équipe qui semblait certainement faible en cohésion sociale, les joueurs vedettes Kobe Bryant et Shaquille O'Neal ne semblaient, en effet, pas s'entendre hors du terrain. Cependant, l'équipe avait clairement un degré élevé de cohésion opératoire – ils voulaient gagner un championnat NBA. Peu importait que Kobe Bryant s'entende avec Shaquille O'Neal, car ils partageaient l'objectif de gagner, et donc les *Lakers* ont travaillé ensemble sur le terrain (par exemple, en changeant de défense, en posant les bons écrans, en travaillant des passes plus précises) malgré les différences de personnalité.

POINT CLÉ

La cohésion opératoire fait référence à la mesure dans laquelle les membres du groupe travaillent ensemble pour atteindre des buts et objectifs communs, tandis que la cohésion sociale reflète l'attirance interpersonnelle entre les membres du groupe.

MODÈLE CONCEPTUEL DE COHÉSION

Carron (1982) a développé un système conceptuel faisant office de cadre pour étudier systématiquement la cohésion dans le sport et l'exercice physique (**figure 9.2**). Le modèle de Carron décrit cinq antécédents ou

facteurs majeurs affectant le développement de la cohésion en contexte sportif et d'exercice physique : facteurs environnementaux, personnels, de leadership, d'équipe et résultats.

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX

Les facteurs environnementaux, qui sont les plus généraux et les plus éloignés, renvoient aux forces normatives qui maintiennent un groupe ensemble. Des facteurs environnementaux sont présents lorsque, par exemple, les joueurs sont sous contrat avec la direction, les athlètes détiennent des bourses, les membres de la famille ont des attentes à l'égard des athlètes, des restrictions géographiques existent (par exemple, devoir jouer pour un certain lycée en raison de l'endroit où vous vivez), les règlements précisent la durée minimale de jeu dans un programme sportif pour les jeunes et les pratiquants paient un supplément pour leur cours d'exercice physique. Ces influences peuvent maintenir un groupe ensemble, bien que d'autres facteurs puissent également jouer un rôle important. Par exemple, le fait d'avoir des individus à proximité les uns des autres ou d'avoir des groupes plus petits où il y a plus de possibilités d'interaction et de communication favorise le développement du groupe.

FACTEURS PERSONNELS

Les facteurs personnels font référence aux caractéristiques individuelles des membres du groupe. Pour faciliter les investigations, Carron et Hausenblas (1998) ont classé ces facteurs personnels en trois catégories : les attributs démographiques (similitude des membres, sexe), les cognitions et les motivations

(attributions de responsabilité, anxiété) et le comportement (adhésion, paresse sociale).

Carron et Dennis (2001) ont suggéré que le facteur personnel le plus important associé au développement de la cohésion opératoire et sociale au sein des équipes sportives est la satisfaction individuelle. Par exemple, Widmeyer et Williams (1991) ont constaté que la satisfaction des membres était le meilleur indicateur de la cohésion opératoire et sociale au golf. Un autre facteur souvent cité comme corrélat de la cohésion est la similitude (un attribut démographique) – similitude dans les attitudes, les aspirations, les engagements et les attentes. L'importance de la similitude (mentionnée plus haut sous le terme de « climat d'équipe efficace ») est soulignée dans la citation suivante à propos de Jackie Robinson qui a brisé la barrière de la couleur (raciale) dans le baseball et de la façon dont Pee Wee Reese a accompagné cette transition :

> **« Ces premiers jours ont été terriblement difficiles pour Jackie. Je me suis souvenu de moments où, dans le train, personne ne s'asseyait à côté de lui et personne ne lui parlait. Pee Wee Reese a toujours semblé être le premier à briser la tension. Il a plaisanté avec Jackie avant tout le monde…**
>
> **Il a commencé à être amical avec Jackie. Au début, Jackie était seul à manger à table. Au milieu de l'année, il n'y avait plus une place de libre. » Bobby Bragen (cité dans Allen, 1987)**

FACTEURS DE LEADERSHIP

Les facteurs de leadership comprennent le style de leadership et les comportements des professionnels et

les relations qu'ils établissent avec leurs groupes (ces facteurs sont examinés plus en détail au chapitre 10). La recherche a indiqué que le rôle des leaders est vital pour la cohésion d'équipe. Plus précisément, une communication claire et cohérente des entraîneurs et des capitaines concernant les objectifs de l'équipe, les tâches de l'équipe et les rôles des membres de l'équipe influence significativement la cohésion (Brawley, Carron et Widmeyer, 1993). De plus, les perceptions de compatibilité entre le leader et les membres du groupe, évidentes dans la relation entraîneur-athlète (engagement, proximité, complémentarité), sont importantes pour renforcer le sentiment de cohésion (Jowett et Chaundy, 2004).

FACTEURS D'ÉQUIPE

Les facteurs d'équipe font référence aux caractéristiques de la tâche du groupe (sports individuels par rapport aux sports d'équipe), aux normes de productivité du groupe, au désir de réussite du groupe, aux rôles au sein du groupe, à la position du groupe et à la stabilité de l'équipe. Par exemple, Carron, Shapcott et Burke (2011) ont fait valoir que les équipes qui restent longtemps ensemble et ont un fort désir de réussite présentent également des niveaux élevés de cohésion de groupe. En outre, les expériences partagées, telles qu'une série de succès ou d'échecs, sont importantes pour développer et maintenir la cohésion, car elles unissent une équipe pour contrer la menace des équipes adverses. Enfin, certains suggèrent que le facteur relativement récent d'efficacité collective est positivement lié aux perceptions de la cohésion d'équipe (Carron et Brawley, 2008). La citation suivante de Michael Jordan (1994) illustre la relation entre efficacité collective et cohésion :

> **« Naturellement, il y aura des hauts et des bas, surtout si vous avez des individus qui essaient de réussir à un niveau élevé.**
>
> **Mais lorsque nous sommes entrés sur le terrain, nous savions ce que nous étions capables de faire. Lorsqu'une situation de pression se présentait, nous étions connectés les uns aux autres en tant qu'unité cohésive. C'est pourquoi nous avons pu revenir si souvent et gagner autant de matches serrés et battre des équipes plus talentueuses. »**

RÉSULTATS

Les résultats se produisent à la fois au niveau de l'équipe et au niveau individuel. Au niveau de l'équipe, les résultats sont vus en termes de stabilité de l'équipe (dans quelle mesure l'équipe reste ensemble, en particulier pendant l'adversité) ainsi qu'en termes d'efficacité absolue et relative. Au niveau individuel, les résultats sont vus en termes de conséquences comportementales (par exemple, combien d'efforts sont déployés pour travailler ensemble), de satisfaction et d'efficacité relative et absolue.

OUTILS DE MESURE DE LA COHÉSION

Pour déterminer la relation entre la cohésion et la performance, il faut mesurer la cohésion. Deux types de mesures ont été développés : les questionnaires et les sociogrammes.

QUESTIONNAIRES

La plupart des premières recherches sur la cohésion ont utilisé le questionnaire sur la cohésion en sport élaboré par Martens, Landers et Loy (1972). Ce questionnaire comprend sept items qui mesurent l'attraction interpersonnelle ou évaluent directement la proximité ou l'attraction du groupe. Malheureusement, aucune mesure de fiabilité ou de validité n'a été établie pour le questionnaire sur la cohésion en sport, et la plupart des items ne portent que sur la cohésion sociale. Pour tenir compte de la nature multidimensionnelle de la cohésion, Yukelson, Weinberg et Jackson (1984) ont développé un outil comprenant vingt-deux items appelé Instrument de la cohésion multidimensionnelle en sport. Il comprend quatre grandes dimensions de la cohésion d'équipe : l'attraction pour le groupe, l'unité de but, la qualité du travail d'équipe et les rôles valorisés.

Plus tard, Widmeyer, Brawley et Carron (1985) ont développé le questionnaire sur l'environnement du groupe (QEG), qui fait la distinction entre l'individu et le groupe et entre la tâche et les préoccupations sociales. Il est fondé sur une théorie liée aux processus de groupe et a été systématiquement développé pour garantir la

fiabilité et la validité de la mesure (Brawley, Carron et Widmeyer, 1987 ; Carron et al., 1998).

Le QEG a été utilisé avec succès dans de nombreuses études sur la cohésion de groupe dans les contextes sportifs et d'exercice physique (par exemple, voir Carron et al., 1998, pour une étude). Par exemple, en utilisant le QEG, les chercheurs ont montré que le niveau de cohésion était lié à la performance de l'équipe, à une adhésion accrue, à la taille du groupe, aux attributions de responsabilité pour les résultats de performance, à la réduction de l'absentéisme, à la satisfaction des membres et à la communication intra-équipe.

Le modèle sur lequel s'est fondé le développement du QEG comprend deux grandes catégories : la perception par un membre du groupe en tant que totalité (intégration du groupe) et l'attraction personnelle d'un membre pour le groupe (attraction individuelle pour le groupe). Les perceptions des membres du groupe en tant qu'unité et leurs perceptions de l'attraction du groupe pour eux peuvent se porter sur des aspects opératoires ou sociaux. Ainsi, il y a quatre construits dans le modèle, comme indiqué dans la **figure 9.3 :**

1. Intégration opératoire du groupe (par exemple, notre équipe est unie pour essayer d'atteindre ses objectifs de performance).

2. Intégration sociale du groupe (par exemple, les membres de notre équipe ne restent pas ensemble en dehors des entraînements et des matches).

3. Attraction individuelle opératoire pour le groupe (par exemple, je n'aime pas le style de jeu de cette équipe).

4. Attraction individuelle sociale pour le groupe (par exemple, certains de mes meilleurs amis font partie de l'équipe).

POINT CLÉ

Le questionnaire sur l'environnement de groupe (QEG) se centre sur l'attraction qu'opère le groupe pour les individus et sur la façon dont les membres perçoivent le groupe. Le QEG est communément admis comme une évaluation de la cohésion d'équipe.

SOCIOGRAMMES

Les questionnaires constituent le moyen le plus populaire de mesurer la cohésion d'un groupe, mais ils ne montrent pas comment des individus particuliers sont liés les uns aux autres, si des cliques se développent ou si certains membres du groupe sont socialement isolés. Un sociogramme est un outil de mesure de la cohésion sociale. Il révèle l'affiliation et l'attraction entre les membres du groupe, y compris :

- La présence ou l'absence de cliques ;
- Les perceptions des membres de la proximité du groupe;
- Les choix d'amitié dans le groupe ;
- La mesure dans laquelle les athlètes perçoivent de la même manière les sentiments interpersonnels ;
- L'isolement social des membres individuels du groupe ;
- L'ampleur de l'attraction du groupe.

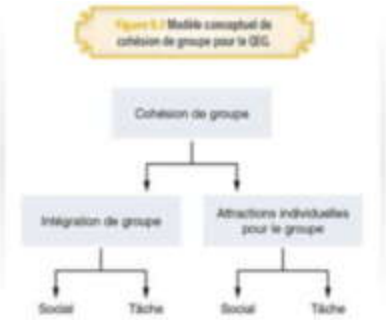
Pour générer des informations pour le sociogramme, vous posez des questions spécifiques aux membres du groupe, telles que « Nommez les trois personnes du

groupe que vous aimeriez le plus inviter à une fête et les trois personnes que vous aimeriez le moins inviter », « Nommez les trois personnes avec qui vous aimeriez le plus partager votre chambre lors de voyages et les trois avec lesquelles vous aimeriez le moins partager votre chambre » ou « Nommez trois personnes avec lesquelles vous aimeriez le plus vous entraîner pendant l'intersaison et trois avec lesquelles vous aimeriez le moins vous entraîner ». La confidentialité doit être garantie et l'honnêteté des réponses doit être encouragée.

Sur la base des réponses aux questions, un sociogramme est créé (voir un exemple dans la **figure 9.4**), qui devrait révéler le pattern des relations interpersonnelles dans un groupe. Au fur et à mesure de la création du sociogramme, les individus les plus fréquemment choisis sont placés vers le centre et les individus les moins fréquemment choisis sont placés à l'extérieur. Notez que les flèches de la **figure 9.4** indiquent la direction du choix. Un choix réciproque est représenté par des flèches allant dans les deux sens entre deux individus. Dans l'équipe de baseball représentée sur la figure, vous pouvez voir que Tom est la personne que tout le monde semble aimer. Larry est isolé au sein de l'équipe et n'est pas aimé par plusieurs membres, il existe donc un problème que l'entraîneur devrait résoudre. Jay et Bob forment une unité fermée et ne sont pas vraiment impliqués dans le reste de l'équipe.

Connaître ces relations peut aider l'entraîneur à faire face aux problèmes interpersonnels avant qu'ils ne deviennent perturbateurs.

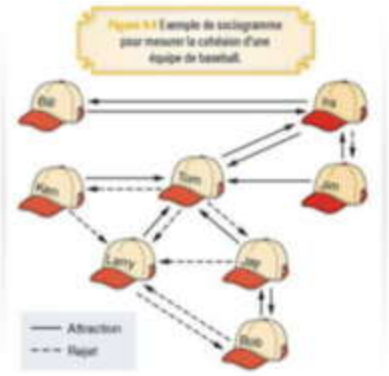
RELATION ENTRE COHÉSION ET PERFORMANCE



Les fans, les entraîneurs et les psychologues du sport semblent avoir une fascination durable sur la façon dont la cohésion d'équipe est liée au succès de la performance (voir Paskevich, Estabrooks, Brawley et Carron, 2001, pour une étude). Sur un plan intuitif, vous pouvez supposer que plus le niveau de cohésion d'une équipe est élevé, plus sa réussite est grande. Sinon, pourquoi passer tant de temps à essayer de développer la cohésion d'une équipe ? Une compilation de 66 études empiriques évaluant la relation cohésion-performance dans divers contextes a montré des relations positives dans 92 % des études ; les relations les plus solides ont été trouvées dans les équipes sportives (Mullen et Cooper, 1994). En utilisant uniquement des équipes sportives (46 études portant sur près de 10000 athlètes et plus de 1000 équipes), Carron, Colman, Wheeler et Stevens (2002) ont trouvé des effets modérés à importants pour la relation cohésion-performance et, comme Mullen et Cooper, ont constaté que les effets les plus forts étaient observés pour les équipes sportives.

Un indice sur la manière dont la cohésion améliore la performance provient d'une étude (Bray et Whaley, 2001) montrant que des niveaux plus élevés de cohésion peuvent augmenter les performances en produisant des niveaux d'effort plus élevés. Cependant, plusieurs études montrent une relation cohésion-performance négative. En fait, plusieurs travaux scientifiques ont noté la nature quelque peu contradictoire des résultats concernant la cohésion et la performance (par exemple, Carron, Spink et Prapavessis, 1997). La meilleure façon de comprendre les incohérences est de considérer la mesure de la cohésion, les caractéristiques de la tâche et la direction de la causalité en se référant particulièrement aux dernières recherches sur la relation cohésion-performance (Carron et al., 2002).

TYPE DE MESURE



Il y a eu beaucoup de controverses au fil des ans concernant les effets de la cohésion opératoire et sociale sur les performances. Dans un article, Carron et ses collègues (2002) ont constaté que l'augmentation de la cohésion opératoire et sociale était associée à une

augmentation des performances. Les études précédentes avaient indiqué que la cohésion opératoire était plus importante (en tant que facteur prédictif de la performance) que la cohésion sociale, mais ce n'est évidemment pas le cas. Ces résultats ont des implications importantes pour la psychologie du sport appliquée et les interventions entreprises avec les athlètes et les équipes pour améliorer la cohésion des équipes. Plus précisément, ces résultats suggèrent que les interventions sur la cohésion opératoire et sociale peuvent être efficaces pour renforcer la cohésion et améliorer les performances. Sur le versant social, les techniques comprennent des sorties en équipe, du tir à la corde et des parcours d'obstacles, des rencontres sociales en dehors du contexte sportif et des expériences de croissance personnelle. Sur le versant opératoire, les interventions comprennent la fixation de buts d'équipe, la communication de l'équipe et la compréhension et la conformité aux rôles et aux normes de l'équipe.

DEMANDES DE LA TÂCHE

Une deuxième explication des résultats incohérents sur la relation cohésion-performance concerne la diversité des tâches auxquelles les équipes sportives sont confrontées. L'explication peut être attribuée aux travaux originaux de Landers et Lueschen (1974), qui ont noté qu'il faut tenir compte de la structure des tâches et des exigences lors de l'évaluation de la relation cohésion-performance. Plus précisément, ils ont caractérisé la nature des interactions entre les membres de l'équipe le long d'un continuum, allant d'interactif à coactif. Les sports interactifs exigent que les membres de l'équipe travaillent ensemble et coordonnent leurs actions. Les joueurs d'une équipe de football, par

exemple, doivent constamment se passer le ballon, maintenir certaines positions, coordonner les attaques offensives et concevoir des stratégies défensives pour empêcher les adversaires de marquer. Les sports coactifs nécessitent beaucoup moins, voire pas du tout, d'interaction et de coordination d'équipe pour atteindre les objectifs. Par exemple, les membres d'une équipe de golf ou de bowling ont peu à voir les uns avec les autres en termes d'activités coordonnées. Le baseball est un bon exemple de sport à la fois coactif et interactif : frapper ou attraper une balle en vol est coactif, alors que faire un double jeu ou frapper le cut-off man (joueur de champ extérieur lançant à un joueur de champ intérieur qui à son tour lance la balle au marbre) est interactif.

Des recherches antérieures ont montré que la relation cohésion-performance était plus forte dans les sports interactifs que dans les sports coactifs. Cependant, une étude de Carron et ses collègues (2002) a révélé qu'une plus grande cohésion est liée à une meilleure performance dans les sports coactifs et interactifs. Cependant, le niveau absolu de cohésion est généralement plus élevé dans les sports interactifs que dans les sports coactifs, ce qui est logique compte tenu des interactions étroites requises sur le terrain ou dans des sports tels que le basket-ball, le football et le hockey sur glace. Par conséquent, dans les sports interactifs, les entraîneurs introduisent inévitablement et explicitement de nombreuses stratégies de consolidation d'équipe associées à une cohésion accrue, comme assurer la clarté et l'acceptation des rôles, établir les objectifs de performance de l'équipe et améliorer la communication athlète-athlète et entraîneur-athlète. À l'inverse, la nature des sports coactifs signifie qu'il y a moins d'occasions naturelles ou inévitables de développer la cohésion de groupe. En conséquence, les interventions de consolidation d'équipe pourraient avoir un effet plus

important à la fois sur la cohésion et la performance de l’équipe dans ce contexte.

POINT CLÉ

La cohésion augmente les performances dans les sports interactifs (par exemple, le basket-ball) ainsi que dans les sports coactifs (par exemple, le golf).

DIRECTION DE LA CAUSALITÉ

La direction de la causalité se réfère à la question de savoir si la cohésion mène à la performance ou si la performance mène à la cohésion. Essentiellement, une équipe qui travaille ensemble sur et en dehors du terrain réussira-t-elle, ou les joueurs s’apprécient-ils davantage et travaillent-ils bien ensemble parce qu’ils réussissent ? Les chercheurs ont étudié ces questions sous deux angles :

1. La cohésion mène à la performance, c’est-à-dire que les mesures de cohésion précèdent la performance.
2. La performance mène à la cohésion, c’est-à-dire que les mesures de performance précèdent la cohésion.

La direction de la causalité ou les relations de cause à effet se sont avérées difficiles à établir dans les études antérieures car il y avait trop de facteurs incontrôlés, tels que les succès précédents de l’équipe, le coaching ou le talent. Par exemple, la recherche (Grieve, Whelan et Meyers, 2000) a soutenu l’idée que l’effet de la performance sur la cohésion est plus fort que l’effet de

la cohésion sur la performance. Ceci est cohérent avec l'étude de Mullen et Cooper (1994) utilisant différents types d'équipes : *« Bien que la cohésion puisse effectivement conduire le groupe à mieux performer, la tendance pour le groupe à expérimenter une plus grande cohésion après une performance réussie peut être encore plus forte »* (p. 222). Une analyse utilisant uniquement des équipes sportives, cependant, n'a trouvé aucune différence entre les relations cohésion vers performance et les relations performance vers cohésion (Landers, Wilkinson, Hatfield et Barber, 1982). Ces résultats semblent cohérents avec les recherches suggérant que la relation entre la cohésion et la performance est circulaire. Les performances semblent affecter la cohésion ultérieure, et ces changements de cohésion affectent ensuite les performances ultérieures (Landers et al., 1982).

En résumé, la relation cohésion-performance est donc complexe. Compte tenu des preuves accumulées, nous pensons actuellement qu'une cohésion accrue conduit à de meilleures performances et que de meilleures performances rassemblent les équipes et conduisent à une cohésion accrue. Par conséquent, la relation est circulaire. Dans cette relation circulaire, l'effet de la performance sur la cohésion semble être plus fort que celui de la cohésion sur la performance pour les équipes en général (mais pas pour les équipes sportives).

POINT CLÉ

La relation entre la cohésion et la performance semble être circulaire : le succès conduit à une cohésion accrue, qui à son tour conduit à une performance accrue.

AUTRES FACTEURS ASSOCIÉS À LA COHÉSION

Bien que les chercheurs se soient principalement centrés sur la relation entre la cohésion et la performance, d'autres facteurs potentiellement importants sont également associés à la cohésion. Cette section passe en revue certains des facteurs les plus traditionnels (voir Carron et Eys, 2012, et Martins, Paradis, Eys et Evans, 2013, pour des analyses plus approfondies).

SATISFACTION DE L'ÉQUIPE

La satisfaction et la cohésion sont très similaires, sauf que la cohésion concerne les groupes alors que la satisfaction est une construction individuelle. Bien que les chercheurs aient constamment trouvé des relations solides entre la cohésion et la satisfaction (par exemple, Paradis et Loughead, 2012), deux modèles sont utilisés pour expliquer les relations entre la cohésion, la satisfaction et la performance.

Un modèle (A) émet l'hypothèse d'une relation circulaire dans laquelle la cohésion de l'équipe conduit au succès, ce qui conduit à des sentiments de satisfaction, qui ont tendance à exacerber et à renforcer la cohésion de l'équipe. L'autre modèle (B) émet l'hypothèse d'une relation circulaire dans laquelle le succès conduit à une plus grande cohésion, qui à son tour conduit à une plus grande satisfaction. Ainsi, les deux modèles suggèrent qu'il existe effectivement des relations entre la satisfaction, la cohésion et la performance. Cependant, le modèle A suggère que la cohésion améliore directement les performances, tandis que le modèle B

soutient que le succès conduit à la cohésion. Dans les deux cas, les leaders font bien de renforcer la cohésion du groupe parce qu'être dans un groupe cohésif est satisfaisant et améliore indirectement et directement la performance.

CONFORMISME

La recherche en psychologie a montré que plus le groupe est cohésif, plus le groupe a d'influence sur ses membres individuels. Dans un groupe hautement cohésif, les membres peuvent se sentir pressés d'adopter un style vestimentaire, une coiffure, des habitudes de pratique ou de comportements dans le jeu. Les personnes qui rejoignent les clubs de fitness peuvent se sentir obligées d'acheter des vêtements de sport de marque pour avoir l'air à leur place.

Les groupes hautement cohésifs démontrent une plus grande conformité à la norme de productivité du groupe que les groupes moins cohésifs. Par exemple, la meilleure performance se produit lorsque la norme de productivité du groupe est élevée et la cohésion du groupe est élevée, tandis que la performance la plus faible se produit lorsque la norme de groupe est faible et la cohésion du groupe est élevée. L'une des raisons pour lesquelles les Patriots de la Nouvelle-Angleterre ont connu un tel succès dans les années 2000 est que Tom Brady a établi une norme de productivité de groupe très élevée, ce qui a contribué à augmenter le niveau de contribution de leurs coéquipiers au succès de l'équipe.

EFFETS DES BLESSURES SUR LA COHÉSION DE GROUPE

Quiconque pratique un sport assez longtemps est susceptible de se blesser à un moment donné. Lorsque les athlètes sont blessés, cela est susceptible d'influencer les processus d'interaction de groupe entre les athlètes blessés et le reste de l'équipe. Surya, Benson, Balish et Eys (2015) ont interrogé des athlètes qui avaient été blessés mais qui avaient également fait l'expérience d'une blessure parmi un de leurs coéquipiers. Les principaux thèmes émanant de ces entretiens (et citations associées) sont les suivants :

- **Développement de tensions interpersonnelles**. La tension peut se développer entre les coéquipiers lorsqu'ils sont en compétition pour le poste libéré par un athlète blessé et à nouveau lorsque l'athlète est prêt à revenir dans l'équipe titulaire. *« Quand le joueur blessé revient, évidemment, les remplaçants ne marquent pas autant de points... Ils avaient des minutes de jeu en plus, et tout d'un coup, leurs minutes ont diminué. Il peut y avoir un peu d'adversité à cause de ça. »*
- **Pressions sociales dirigées vers l'athlète blessé**. Ces pressions découlent d'une culture du doute concernant la gravité des blessures et poussent parfois un athlète blessé à essayer de revenir avant qu'il ne soit physiquement prêt, et ce afin d'éviter

d'être étiqueté comme un simulateur. *« Si c'est une blessure grave comme une jambe cassée, ils sont manifestement blessés. Mais souvent, vous ne pouvez vraiment pas dire si une personne est blessée. Dans ces cas, l'équipe a peut-être l'impression qu'il est paresseux ou qu'il n'est pas vraiment blessé. »*

- **Nouveau rôle de l'athlète blessé**. Parfois, une blessure amène le joueur à adopter une attitude plus positive comme devenir un leader qui parle davantage. Cependant, à d'autres moments, un coéquipier blessé peut avoir une influence négative sur l'équipe. *« Lorsqu'un de nos capitaines s'est blessé l'an dernier, vous auriez certainement pu constater un changement d'attitude... Non seulement, il parlait moins, mais il boudait aussi un peu. »*
- **Ajustements de rôle**. Pour les athlètes occupant un rôle de statut inférieur dans l'équipe, une blessure peut susciter une nouvelle opportunité. *« Je sais personnellement que j'ai eu une grosse opportunité parce qu'un des titulaires s'était blessé... C'était du style, maintenant je peux y aller et jouer. Donc la blessure, même si ce n'était pas la mienne, cela s'est avéré positif pour moi. »*

ADHÉSION

Un certain nombre de recherches ont abordé la relation entre la cohésion et l'adhésion dans divers groupes d'exercices physiques. Un résumé de ces résultats (Burke, Carron et Shapcott, 2008) a conclu que les personnes dans des groupes très unis sont susceptibles d'assister à plus de cours, sont plus susceptibles d'arriver à l'heure, sont moins susceptibles d'abandonner, sont plus résistants aux perturbations dans le groupe, sont plus susceptibles de ressentir un effet positif lié à l'exercice physique, et développent de plus fortes croyances d'efficacité en rapport avec les exercices proposés.

SOUTIEN SOCIAL

Les recherches sur le soutien social suggèrent une relation positive entre le soutien social qu'une personne reçoit et ses évaluations de la cohésion de groupe (Rees et Hardy, 2000). Par exemple, le soutien social fourni par les entraîneurs a été positivement lié à la perception qu'ont les athlètes de la cohésion opératoire dans les équipes de football au niveau scolaire (Westre et Weiss, 1991), de la cohésion et de la satisfaction des équipes universitaires de basket-ball (Weiss et Friedriechs, 1986), et à des performances plus élevées dans des équipes universitaires de football américain (Garland et Barry, 1990). Bien que, pour de nombreuses personnes, le soutien social signifie simplement une sorte de soutien émotionnel, les chercheurs ont identifié sept formes distinctes de soutien social (voir l'encadré « Bâtir un climat d'équipe efficace grâce au soutien social » plus haut dans ce chapitre).

POINT CLÉ

Plus un groupe est soudé, plus il a d'influence sur les membres individuels pour se conformer aux normes du groupe. Les équipes avec le plus de cohésion peuvent mieux résister aux perturbations que les équipes moins soudées. Les équipes qui restent ensemble plus longtemps ont tendance à être plus cohésives, ce qui entraîne une amélioration des performances. Les cours d'exercice physique avec une forte cohésion de groupe enregistrent moins d'abandons et de retards aux séances que les cours à faible cohésion. Les animateurs peuvent aider à accroître la cohésion d'un cours.

STABILITÉ

La stabilité fait référence à la fois au taux de rotation des membres du groupe et à la durée pendant laquelle les membres du groupe ont été ensemble. Il semble logique que les équipes qui restent relativement constantes pendant une certaine période de temps soient plus stables, plus cohésives et finalement performantes. Carron et Hausenblas (1998) ont suggéré que la cohésion et la stabilité de l'équipe sont liées de manière circulaire. Autrement dit, plus l'équipe est ensemble depuis longtemps, plus il est probable que la cohésion se développe, et plus l'équipe devient cohésive, moins il est probable que les membres choisissent de partir. Examinons les recherches sur cette question.

Des études sur les équipes de football et de baseball au cours d'une saison ont montré que les équipes avec peu de changements de titulaires réussissaient mieux que celles qui changeaient constamment (Essing, 1970 ; Loy, 1970). Une autre étude a tenté de déterminer s'il y avait une durée optimale pour garder un groupe de

joueurs ensemble afin de maximiser la cohésion et donc le succès. Cette étude a montré que dans la Major League de Baseball, les équipes avec une demi-vie (définie comme le temps qu'il a fallu au groupe de départ pour modifier de moitié son effectif d'origine) de cinq ans obtenaient le plus de succès (Donnelly, Carron et Chelladurai, 1978).

D'autres études ont examiné la relation entre la cohésion et la résistance d'un groupe sportif aux perturbations (par exemple, changements de personnel ou conflit interne) parmi les athlètes de haut niveau, les athlètes « loisirs » et les pratiquants de cours de fitness. Brawley, Carron et Widmeyer (1988) ont comparé les perceptions de groupes sur leur résistance face aux perturbations selon qu'ils présentaient une forte ou une faible cohésion. Une relation positive et fiable existait entre la cohésion du groupe et la résistance du groupe à la perturbation : les groupes qui avaient une cohésion plus élevée présentaient une résistance plus élevée à la perturbation que les équipes qui étaient moins cohésives. L'établissement de normes de productivité de groupe positives est une façon de continuer à faire travailler les individus ensemble, en tant qu'unité et sur le long terme.

OBJECTIFS DU GROUPE

La plupart des gens pensent que les individus fixent leurs propres objectifs. Mais dans des situations de groupe, comme avec des équipes sportives ou des groupes d'exercice physique, des objectifs sont souvent fixés pour le groupe dans son ensemble. Les objectifs d'un groupe ne sont pas simplement la somme des objectifs personnels des membres du groupe ; ce sont des perceptions partagées qui se réfèrent à un état souhaitable pour le groupe en tant qu'unité. La question

est : quelle relation existe-t-il entre les objectifs du groupe, la cohésion et la performance ? Une étude sur des équipes de volley-ball, de hockey, de basket-ball et de natation a révélé ce qui suit (Brawley et al., 1993) :

- Les membres qui estimaient que leur équipe participait à la fixation de but de groupe pour la compétition avaient des niveaux de cohésion plus élevés ;
- Plus le niveau de satisfaction à l'égard des objectifs de l'équipe est élevé, plus le niveau de cohésion de l'équipe est élevé ;
- Bien que la perception de la cohésion des membres individuels du groupe ait changé au cours d'une saison, la cohésion était toujours liée à la satisfaction de l'équipe et aux objectifs du groupe tout au long de la saison.

D'autres études (Widmeyer, Silva et Hardy, 1992 ; Widmeyer et Williams, 1991) ont montré qu'un objectif d'équipe déclaré – et accepté – était le contributeur le plus important à la cohésion opératoire et le deuxième contributeur le plus important à la cohésion sociale. En outre, la cohésion du groupe s'est accrue à mesure que l'engagement, la clarté et l'importance de l'objectif augmentaient pour les joueurs. La participation des individus à l'élaboration des objectifs de l'équipe ou du groupe a également accru la cohésion du groupe.

D'un point de vue pratique, les athlètes qui perçoivent qu'un objectif d'équipe les encourage à accroître leurs efforts et qui font des exercices conçus pour atteindre cet objectif (par exemple, au volley-ball, passer rapidement des positions de défense à celles d'attaque) se sentiront probablement plus satisfaits des objectifs d'entraînement de leur équipe. Vous pourriez vous attendre à ce que cela se produise parce que les membres de l'équipe reçoivent des commentaires

indiquant que les exercices ont été correctement exécutés (c'est-à-dire que l'objectif a été atteint), que l'effort de l'équipe était élevé et que sa concentration était forte. De cette manière, les objectifs du groupe peuvent renforcer ses sentiments d'unité et de cohésion.

Widmeyer et Ducharme (1997) ont suggéré les lignes directrices suivantes pour établir un programme de fixation de buts d'équipe :

- Établissez d'abord des objectifs à long terme qui sont spécifiques et stimulants ;
- Établissez des chemins clairs vers les objectifs à long terme en utilisant des objectifs à court terme ;
- Impliquez tous les membres de l'équipe dans l'établissement des objectifs ;
- Surveillez attentivement les progrès vers les objectifs de l'équipe ;
- Récompensez les progrès de l'équipe vers les objectifs de l'équipe ;
- Favorisez l'efficacité collective concernant l'atteinte des objectifs de l'équipe.

LE GENRE

L'analyse de la relation cohésion-performance par Carron et ses collègues (2002) a révélé que la relation entre cohésion et performance était plus forte pour les femmes que pour les hommes. Eys *et al.* (2015) ont mené une étude pour explorer pourquoi c'était le cas en s'appuyant sur les perceptions des entraîneurs qui avaient entraîné des équipes masculines et féminines. Les thèmes les plus saillants (et les citations

pertinentes) rapportés par ces entraîneurs sont les suivants :

- L'importance de la cohésion est plus importante pour les femmes que pour les hommes. *« Chaque année, la première chose avec une équipe féminine est de s'assurer qu'elles s'entendent bien, sinon vous êtes mort avant d'avoir commencé. Les mecs peuvent se battre comme chiens et chats tout en réussissant sur la glace. »*

- Dans les équipes féminines, la performance ne conduit pas toujours à la cohésion, contrairement aux équipes masculines. *« Dans une équipe féminine, ce n'est pas parce qu'elle gagne que tout va bien. Alors que dans la plupart des équipes masculines, lorsqu'ils gagnent, tout le reste se met en place. »*

- Les hommes et les femmes abordent différemment les conflits et l'adversité. *« Avec les gars, tout désaccord ou conflit est manifeste ; les femmes ont tendance à être secrètes... Les femmes nourrissent plus longtemps le ressentiment, ce qui avec le temps peut saper la cohésion. »*

- Les femmes se questionnent plus sur leurs amies que les hommes. *« Les femmes ont souvent du mal à accepter qu'elles ne peuvent pas être les meilleures amies de chacune des joueuses et que l'on peut aussi jouer avec quelqu'un que l'on n'aime pas particulièrement. Pour les hommes, ce n'est pas un problème. »*

STRATÉGIES POUR AMÉLIORER LA COHÉSION

Parce que les psychologues du sport comprennent mieux la nature de la cohésion de groupe, les chercheurs se sont concentrés sur des interventions spécifiques pour améliorer la cohésion dans les groupes sportifs et d'exercice physique.

CONTEXTE D'EXERCICE PHYSIQUE

Avec des taux d'abandon observés dans les programmes d'exercice physiques d'environ 50 %, les chercheurs ont étudié des moyens de réduire cette statistique décourageante. Une approche innovante s'est concentrée sur la cohésion comme moyen d'améliorer les taux de fréquentation (voir Paskevich et al., 2001). Il a été constaté que les décrocheurs de programme d'exercice physique ont moins de considération pour la cohésion opératoire et sociale au sein de leur cours que les participants qui restent dans le programme (Carron et Spink, 1993 ; Spink et Carron, 1993). De plus, les pratiquants ayant un sentiment de cohésion plus élevé assistent plus régulièrement aux cours et sont plus ponctuels que les pratiquants ayant une cohésion plus faible.

Dans une autre étude innovante, les psychologues du sport ont tenté de renforcer la cohésion dans les cours d'exercice physique grâce à une approche d'équipe (Spink et Carron, 1993). Ils ont appris que le caractère distinctif contribue à un sentiment d'identité, d'unité et

de cohésion de groupe. Certains moniteurs ont mis l'accent sur la distinction en ayant un nom de groupe, en confectionnant un t-shirt de groupe ou en distribuant des bandeaux fluorescents. Leurs groupes ont montré des niveaux de cohésion plus élevés et beaucoup moins d'abandons et d'arrivées tardives que les groupes dans des cours non exposés à l'esprit d'équipe. Cela suggère que la cohésion est un ingrédient important dans le contexte de l'exercice physique, ainsi que dans le contexte sportif traditionnel. Le **tableau 9.2** répertorie les stratégies pour renforcer la cohésion.

Pour tester davantage les effets de la consolidation d'équipe sur la cohésion, Carron et Spink (1995) ont conçu une intervention pour les petits et grands groupes. Le programme de consolidation d'équipe a en fait compensé l'effet négatif qu'une taille accrue peut avoir sur la perception de la cohésion. Plus précisément, il n'y avait aucune différence dans les perceptions de la cohésion pour les participants des petits (moins de vingt participants) et des grands (plus de quarante) groupes d'exercice physique qui avaient été exposés à une intervention de team building. En substance, il est possible de maintenir un sentiment de cohésion même dans des groupes relativement importants avec la mise en œuvre d'un programme de team building approprié.

CONTEXTE SPORTIF

D'autres recherches se sont focalisées sur la consolidation d'équipe en contexte sportif (Prapavessis, Carron et Spink, 1997). Dans cette étude, l'intervention a commencé par la participation d'entraîneurs de football d'un niveau élite masculin à un atelier pendant l'intersaison au cours duquel des stratégies spécifiques pour la mise en œuvre d'un programme de team building ont été établies. Plus précisément, sur la base

des principes énoncés dans le **tableau 9.3**, les entraîneurs ont été invités à développer des techniques et des procédures appliquées qui pourraient être utilisées avec leurs équipes pour les consolider au cours des six semaines précédant la saison. Bien que les résultats n'aient pas montré de différences significatives de cohésion entre les conditions team building et contrôle, les auteurs ont estimé que les entraîneurs dans la condition contrôle utilisaient de nombreuses stratégies pour améliorer la cohésion de leur propre équipe.

Dans ce sens, Carron et Eys (2012) et Loughead et Bloom (2012) ont proposé des exercices pratiques pour aider à atteindre les principes de consolidation d'équipe (voir **tableau 9.2**). Ceux-ci comprennent les éléments suivants :

- **Normes de groupe**. Demandez aux membres de l'équipe de travailler en petits groupes pour décrire comment un coéquipier idéal réagirait à une liste de situations hypothétiques mais réalistes. L'équipe dans son ensemble discute ensuite et s'entend sur les comportements inacceptables (par exemple, crier après les coéquipiers, arriver en retard à l'entraînement) et acceptables. En organisant une réunion et en prenant une décision commune sur les normes d'équipe acceptables, les joueurs comprendront mieux ce que l'on attend d'eux sur et en dehors du terrain.

- **Rôles individuels**. Chaque athlète écrit de manière anonyme : « Je veux [nom du joueur] dans mon équipe parce que... » pour tout le monde dans l'équipe. L'entraîneur recueille et distribue ensuite les réponses aux athlètes concernés. Cela aide chaque athlète à

comprendre l’importance de son rôle particulier dans l’équipe.

- **Caractère distinctif**. Associer les uniformes aux devises de l’équipe est un moyen facile de rassembler l’équipe et de créer un caractère distinctif. Voyager ensemble pour assister à des compétitions accroît également les interactions entre les athlètes, les rapprochant et les distinguant des autres groupes.

- **Sacrifice individuel**. Demandez à un joueur offensif de jouer un rôle plus défensif ou demandez à un capitaine d’équipe ou à un vétéran de faire des efforts pour encadrer un jeune ou un nouveau membre de l’équipe.

- **Communication et interaction**. Organisez un petit parcours d’obstacles à l’aide de cônes. Séparez les athlètes en petits groupes et bandez les yeux de tous les membres sauf un dans chaque groupe. L’athlète qui ne porte pas de bandeau dirige ses coéquipiers tout au long du parcours en utilisant uniquement des instructions verbales.

Une approche unique pour améliorer l’environnement de performance des équipes compétitives a été développée et mise en œuvre dans le football anglais (Pain et Harwood, 2008, 2009 ; Pain, Harwood et Mullen, 2012). Les auteurs ont élargi la définition de la cohésion pour inclure tout l’environnement dans lequel les équipes fonctionnent, y compris l’interaction entraîneur-athlète, les questions organisationnelles, le climat de l’équipe, la communication, la fixation de buts et la socialisation de l’équipe. Il était particulièrement important d’impliquer l’entraîneur et les joueurs dans un processus réflectif afin qu’ils prennent en compte la performance du match, ce qui a conduit à des idées précieuses sur le fonctionnement de l’équipe. Ce type de recherche-

action, menée avec des athlètes et des entraîneurs, tout en examinant attentivement les changements réels potentiels au sein de l’équipe, pendant une saison de compétition, est très prometteur pour les psychologues du sport travaillant avec des équipes compétitives.

Tableau 9.2 Stratégies spécifiques pour améliorer la cohésion du groupe suggérées par des moniteurs de cours de fitness.

Adapté avec la permission de A. Carron et K. Spink, « Team Building in an Exercise Setting », The Sport Psychologist (1993).

Dans une étude observationnelle ethnographique, Holt et Sparkes (2001) se sont intéressés aux facteurs associés au renforcement de la cohésion dans une équipe de football au cours d’une saison. Des entretiens approfondis et des observations des participants (l’un des chercheurs faisait partie de l’équipe) ont révélé des facteurs associés au développement de la cohésion à la mi-saison et à la fin de la saison. À la mi-saison, les rôles clairs et signifiants, les objectifs de l’équipe, la communication et l’égoïsme ou le sacrifice personnel étaient les plus étroitement liés à la cohésion. À la fin de la saison, les quatre mêmes facteurs étaient toujours actifs, bien qu’à des degrés divers. Cela démontre la nature instable de la cohésion et le fait qu’elle peut changer de manière significative au cours d’une saison. De plus, une étude a révélé qu’une intervention de team building centrée sur le groupe pouvait être mise en

œuvre avec succès par une méthode de réalisation en ligne (Forrest et Bruner, 2017). Cela offre une plus grande souplesse pour les entraîneurs et les athlètes, avec un résultat similaire à celui d'une intervention de consolidation d'équipe en face-à-face.

Tableau 9.3 Principes sous-tendant le programme de consolidation d'équipe dans un contexte sportif.

Adapté avec l'autorisation de H. Prapavessis, A. Carron et K. Spink, « Team Building in Sport Groups », International Journal of Sport Psychology (1997).

VALEURS D'ÉQUIPE PARTAGÉES : UN PRÉREQUIS POUR LE TEAM BUILDING

Le team building est devenu une technique courante dans le sport, le monde de l'entreprise et l'armée. Le team building implique généralement d'identifier des objectifs d'équipe et une mission d'équipe (Martin, Cowburn et Mac Intosh, 2017). Mais avant que les activités et les objectifs de consolidation d'équipe ne soient identifiés, les valeurs de l'équipe doivent être développées et comprises parce qu'elles clarifient le chemin pour atteindre les objectifs et sont essentielles pour instaurer la confiance entre les joueurs et les entraîneurs. Les valeurs communes de l'équipe peuvent inclure la moralité, le travail d'équipe, l'honnêteté, la

coopération, la communication, la victoire, l'équité et la responsabilité. Savoir que d'autres membres de l'équipe partagent des valeurs communes conduira à un engagement à agir conformément à ces valeurs sur et hors du terrain (Kramer et Lewicki, 2010).

PRINCIPES DIRECTEURS POUR RENFORCER LA COHÉSION D'ÉQUIPE

La cohésion n'améliore pas toujours les performances du groupe, mais elle peut certainement créer un environnement positif qui suscite des interactions positives entre les membres du groupe. Dans le même esprit, renforcer la cohésion d'équipe implique de comprendre l'expérience de chaque athlète dans l'équipe et de découvrir les moyens par lesquels ils peuvent s'investir personnellement dans l'équipe, se sentir satisfaits des contributions qu'ils apportent et se sentir responsables de la cohésion et du succès de l'équipe (Schmidt, Mc Guire, Humphrey, Williams et Grawer, 2005). Les psychologues du sport (par exemple, Anshel, 2012 ; Evans, Eys, Bruner et Kleinert, 2014 ; Kleinert et al., 2012) ont créé des principes directeurs pour développer la cohésion de groupe. Un numéro spécial du *Journal of Applied Sport Psychology* (Hardy et Crace, 1997) est consacré à la consolidation d'équipe. Ces idées conviennent aux contextes du sport de compétition, de l'enseignement et de l'exercice physique.

CE QUE LES ENTRAÎNEURS OU LES LEADERS PEUVENT FAIRE

Tant que la communication est efficace et ouverte, les entraîneurs et les leaders peuvent favoriser la cohésion du groupe de plusieurs manières. Nous évoquons ici ce que les dirigeants peuvent faire pour aider à renforcer la cohésion et ce que les participants eux-mêmes peuvent faire.

❇ COMMUNIQUER EFFICACEMENT

Un leader de groupe ou d'équipe efficace doit créer un environnement dans lequel chacun est à l'aise pour exprimer ses pensées et ses sentiments (voir le chapitre 11 pour plus de détails sur la communication). Des lignes de communication ouvertes peuvent atténuer de nombreux problèmes potentiels. Ici, Terry Orlick (2000) décrit le rôle critique de la communication dans la cohésion de groupe :

> **« L'harmonie grandit lorsque vous écoutez vraiment les autres et qu'ils vous écoutent, lorsque vous êtes attentif à leurs sentiments et qu'ils sont attentifs aux vôtres, lorsque vous acceptez leurs différences et qu'ils acceptent les vôtres, et lorsque vous les aidez et qu'ils vous aident. »**

Une technique suggérée par Yukelson (1997) pour aider les individus à communiquer et à exprimer leurs sentiments de manière positive et affirmée est la technique DESC. Cette technique consiste à décrire (la situation), à exprimer (les sentiments), à spécifier (les changements que vous souhaitez apporter) et à identifier les conséquences (à quoi s'attendre si un accord n'est pas atteint).

Les leaders doivent veiller à ce que tout le monde se rassemble et s'engage à atteindre les objectifs du groupe, notamment l'amélioration des relations interpersonnelles. Cette amélioration est importante car une communication accrue a une relation circulaire avec une cohésion de groupe accrue (Carron et Hausenblas, 1998). Au fur et à mesure que la communication sur les questions opératoires et sociales augmente, la cohésion se développe. En conséquence, les membres du groupe sont plus ouverts les uns aux autres, font plus de bénévolat, parlent plus et écoutent mieux.

❊ EXPLIQUER LES RÔLES INDIVIDUELS DANS LA RÉUSSITE D'UNE ÉQUIPE

Les entraîneurs doivent clairement exposer les rôles individuels aux membres de l'équipe, en insistant sur l'importance du rôle de chaque joueur pour le succès de l'équipe. Plus il y a de membres de l'équipe qui perçoivent leur rôle comme étant sans importance, plus l'équipe deviendra apathique. Les entraîneurs doivent expliquer soigneusement à ces athlètes quels sont leurs rôles au sein de l'équipe et leur donner des occasions de contribuer. Lorsque les joueurs comprennent ce que l'on attend de leurs coéquipiers, ils peuvent commencer à développer du soutien et de l'empathie. Par exemple, pendant l'entraînement, l'entraîneur peut affecter un joueur à un poste autre que le sien. Par exemple, un attaquant au volley-ball qui est contrarié par les mauvaises passes de son passeur pourrait être invité à prendre sa place pendant l'entraînement. De cette façon, il pourrait voir à quel point il est difficile de placer la balle au bon endroit pour l'attaquant.

❊ DÉVELOPPER LA FIERTÉ AU SEIN DES SOUS-GROUPES

Dans les sports dans lesquels des sous-groupes existent naturellement (football américain, hockey, athlétisme), les entraîneurs devraient favoriser la fierté au sein de

ces groupes. Les joueurs ont besoin du soutien de leurs coéquipiers, en particulier ceux qui jouent au même poste. Les joueurs de ligne offensive des Redskins de Washington dans les années 1980 se sont appelés « les porcs » parce qu'ils faisaient tout le sale boulot. Ils étaient fiers de ce nom et du fait qu'ils contribuaient au succès général de l'équipe. Et les running back et le quarterback ont vraiment apprécié la contribution de ces joueurs – car, après tout, leur succès dépendait de la façon dont ces « porcs » bloquaient.

❊ FIXER DES OBJECTIFS DE GROUPE STIMULANTS

Se fixer des objectifs spécifiques et stimulants a un effet positif sur les performances individuelles et collectives (voir chapitre 16). Les objectifs établissent une norme élevée de productivité et permettent à l'équipe de rester concentrée sur ce qu'elle doit accomplir. À mesure que les joueurs atteignent leurs objectifs, ils doivent être encouragés à être fiers de leurs réalisations et à s'efforcer d'atteindre de nouveaux objectifs. Ces objectifs doivent être clairement définis pour eux afin de favoriser la cohésion du groupe dans la poursuite de ces buts. Les objectifs doivent être basés sur les performances (en fonction des capacités des joueurs) plutôt que sur les résultats (liés à la victoire).

❊ ENCOURAGER L'IDENTITÉ DE GROUPE

Un entraîneur ou un leader peut encourager l'identité de l'équipe en commandant des vestes d'équipe et en programmant des interactions sociales, par exemple, mais ces vestes et événements ne doivent pas interférer avec le développement de l'identité des sous-groupes. Les deux formes d'identité devraient travailler main dans la main. Les groupes doivent se sentir spéciaux et, dans un certain sens, différents des autres groupes.

❊ ÉVITER LA FORMATION DE CLIQUES SOCIALES

Par rapport aux sous-groupes, qui sont des groupes d'athlètes travaillant à un poste ou une tâche similaire, les cliques sociales ne profitent généralement qu'à quelques athlètes, au détriment des autres membres de l'équipe. Les joueurs forment souvent des cliques lorsque l'équipe perd, lorsque leurs besoins ne sont pas satisfaits ou lorsque les entraîneurs traitent les athlètes différemment et les distinguent les uns des autres (par exemple, les titulaires contre les remplaçants). Les cliques ont tendance à perturber une équipe et les entraîneurs doivent rapidement déterminer pourquoi les cliques se forment et prendre des mesures pour les séparer. Changer les compositions des chambres lors des voyages et encourager des fonctions au service de l'équipe sont des moyens de lutter contre le développement des cliques.

❊ UTILISER LE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL

Les leaders devraient adopter des comportements transformationnels tels que fixer des attentes élevées de performance, favoriser l'acceptation des objectifs du groupe, servir de modèle et faire preuve d'une motivation inspirante pour augmenter la cohésion (Cronin, Arthur, Hardy et Callow, 2015). Il est particulièrement important de mettre en avant la volonté de sacrifier les gains personnels pour le bien général de l'équipe, car cela améliorera la cohésion du groupe.

❊ ÉVITER UN TURNOVER EXCESSIF

Un turnover excessif diminue la cohésion et empêche les membres d'établir des relations étroites. Bien sûr, les équipes des lycées et des universités perdent des joueurs chaque année en raison de l'obtention de leur diplôme. Dans ce cas, les joueurs vétérans devraient

être invités à aider à intégrer de nouveaux joueurs dans l'équipe. Les vétérans peuvent partager les attentes de leur équipe de manière chaleureuse, sincère et ouverte, et permettre ainsi aux nouveaux joueurs de se sentir à l'aise avec leur nouvelle équipe et leurs coéquipiers. De même, les groupes d'exercice physique ont souvent un renouvellement des participants lorsque les gens abandonnent, et il est important que les nouveaux arrivants se sentent les bienvenus et fassent partie de ces groupes.

❇ ORGANISER DES RÉUNIONS D'ÉQUIPE RÉGULIÈRES

Tout au long de la saison, les entraîneurs devraient organiser des réunions d'équipe pour permettre aux membres de l'équipe d'exprimer honnêtement, ouvertement et de manière constructive des sentiments positifs et négatifs. Les équipes peuvent parler d'apprendre des erreurs, de redéfinir les objectifs et de maintenir un bon comportement sportif. Si aucun problème ou aucune question en particulier n'existe et que le but est simplement de renforcer le sentiment de cohésion, une technique de communication d'informations personnelles au groupe peut être appropriée (Yukelson, 1997). Les participants discutent des individus et des équipes qu'ils admirent le plus ainsi que des caractéristiques qui contribuent au succès de ces individus et groupes. Ensuite, les participants sont invités à partager les choses qu'ils admirent chez chacun et ce qu'ils ont appris les uns des autres.

LE TEAM BUILDING FONCTIONNE-T-IL ?

Martin, Carrin et Burke (2009) ont mené une méta-analyse (analyse statistique) sur 17 études examinant l'efficacité des activités de team building. Les résultats ont révélé que les interventions de team building avaient un effet globalement positif sur la performance. De manière encourageante, l'entraîneur comme le consultant en psychologie du sport ont tous deux trouvé que les interventions de team building étaient efficaces. La durée de ces interventions semble importante : celles qui duraient moins de deux semaines avaient un effet minime alors que celles qui duraient plus de deux semaines avaient un effet modéré. Les résultats ont également révélé que les interventions se centraient sur l'établissement d'objectifs d'équipe (dans l'ordre du plus réussi au moins réussi), les relations interpersonnelles, les expériences d'aventure et un large ensemble de variables opératoires pouvant inclure le développement de la structure du groupe (par exemple, les rôles), l'environnement (par exemple, développer un caractère distinctif) ou des processus (par exemple, la coopération). Contrairement à la croyance populaire, les interventions de team building ont eu moins d'effet sur les équipes de sports interactifs (au basket-ball, au football) et plus d'effet sur les équipes de sports individuels (la lutte, la

natation). Enfin, les interventions de team building n’ont eu aucun effet sur la cohésion opératoire, un léger effet positif sur la cohésion sociale et des effets positifs importants sur les performances et les perceptions de la satisfaction individuelle.

❇ AMÉLIORER L’EFFICACITÉ DE L’ÉQUIPE

Des recherches (Heuze, Bosselut et Thomas, 2007) indiquent que se focaliser sur le développement de l’efficacité de l’équipe au début de la saison peut avoir une influence positive sur le développement d’un type de cohésion (attraction individuelle opératoire pour le groupe) plus tard dans la saison. Essentiellement, le développement de compétences collectives (en particulier dans les équipes nécessitant une intégration et une coordination, comme le football, le volley-ball et le basket-ball) peut accroître le sentiment des joueurs quant à leur implication personnelle dans la productivité et les objectifs de leur équipe. Par exemple, les stratégies conçues pour renforcer ou maintenir les croyances des athlètes en l’efficacité de leur équipe devraient être encouragées. Celles-ci pourraient prendre la forme d’exercices en équipe et de consignes mettant l’accent sur les contributions des joueurs aux efforts de l’équipe, ou aidant les joueurs à s’entraider et à coopérer dans un climat d’implication dans la tâche, se centrant sur le progrès personnel plutôt que sur la simple victoire.

EXERCICES DE TEAM BUILDING

Maintenant que vous connaissez le modèle du team building et les perspectives offertes aux coachs, voici quelques exercices pratiques (Vealey, 2005).

- **Espoir et crainte**. Au début de la saison, des fiches sont distribuées et les joueurs (éventuellement les entraîneurs) écrivent sur les deux faces de leur carte un espoir pour la saison à venir et une crainte pour la saison à venir. Les cartes sont collectées et redistribuées au hasard, et les joueurs lisent l'espoir et la crainte figurant sur la carte pour lancer la discussion.
- **Matière à réflexion pour l'équipe**. Les capitaines et autres leaders d'équipe développent des questions qui susciteront des dis-

cussions sur la culture, la cohésion et les valeurs de l'équipe. Voici des exemples de questions : si vous pouviez changer quelque chose pendant nos entraînements, qu'est-ce que ce serait ? Si les coachs prenaient la parole au banquet de fin d'année, que voudriez-vous qu'ils disent ? Quels comportements ou attitudes chez les autres athlètes vous impressionnent le plus ? J'aimerais être reconnu comme le type d'athlète qui...

- **Est-ce que tu me connais vraiment ?** L'objectif est d'aider les joueurs à se connaître. Les joueurs écrivent quelque chose d'inhabituel (ou d'inconnu) sur eux-

mêmes ou inventent quelque chose sur eux-mêmes. Chaque joueur lit sa déclaration sur lui-même. Les membres de l'équipe votent pour savoir si ce qui a été dit est vrai ou faux, puis gagnent un point s'ils ont trouvé la bonne réponse ou en perdent un s'ils se sont trompés.

❊ APPRENDRE À CONNAÎTRE LES AUTRES – AMÉLIORER LA COMMUNICATION D'INFORMATIONS PERSONNELLES

Une façon d'en connaître plus sur les participants consiste à sonder leurs valeurs individuelles (par exemple, la réussite, la santé et l'activité, la créativité, la famille, le souci des autres, l'indépendance), car les valeurs sont des déterminants centraux du comportement. Crace et Hardy (1997) ont présenté un modèle pour aider les leaders à passer en revue et à comprendre les valeurs individuelles dans leurs groupes. Cette évaluation, à l'aide de l'inventaire des valeurs de la vie (Crace et Brown, 1996), permet aux entraîneurs et aux leaders d'accroître leur conscience des caractéristiques individuelles du point de vue des valeurs, de comprendre les valeurs prédominantes du groupe, d'identifier les facteurs qui favorisent et interfèrent avec la cohésion de groupe du point de vue des valeurs, et de développer des interventions et des stratégies pour améliorer le respect mutuel et la cohésion qui en découle.

Connaître et comprendre les rôles, les opinions, les motivations et les besoins des autres membres de

l’équipe est la pierre angulaire du processus de création d’équipe. Dunn et Holt (2004) ont examiné les réponses subjectives des joueurs de hockey à une activité de team building, de prise de parole personnelle et de partage mutuel. Avant un tournoi national, les joueurs se sont rencontrés et ont été invités à révéler quelque chose de personnel sur eux-mêmes qui aiderait à définir leur caractère, leurs motivations et leurs désirs. Certains avantages perçus par les participants lors des réunions comprenaient une meilleure compréhension de soi et des autres, une cohésion accrue et une meilleure confiance en soi et en ses coéquipiers.

OBSTACLES À LA COHÉSION DU GROUPE

- Un affrontement de personnalités dans le groupe.
- Un conflit de tâches ou de rôles sociaux entre les membres du groupe.
- Une rupture de la communication entre les membres du groupe ou entre le leader de groupe et les membres.
- Un ou plusieurs membres en lutte pour le pouvoir.
- Un turnover fréquent des membres du groupe.
- Un désaccord sur les buts et objectifs du groupe.

CE QUE LES MEMBRES DU GROUPE PEUVENT FAIRE

Jusqu'à présent, nos recommandations ont ciblé les entraîneurs et les leaders. Mais l'unité de l'équipe n'est pas seulement de la responsabilité de l'entraîneur – les membres du groupe peuvent également promouvoir la cohésion de l'équipe. Voici comment les membres du groupe peuvent améliorer la communication et bâtir une unité solide et cohésive.

- **Apprenez à connaître les membres du groupe**. Plus les membres de l'équipe se connaissent, plus il est facile d'accepter les différences individuelles. Les individus devraient prendre le temps d'apprendre à connaître leurs coéquipiers, en particulier les nouveaux membres du groupe.
- **Aidez les membres du groupe autant que possible**. Être une équipe signifie que les individus sont mutuellement interdépendants. L'entraide crée un esprit d'équipe et rapproche les coéquipiers. Par exemple, si un coéquipier a des problèmes avec les lancer-francs au basket-ball, vous pouvez lui proposer de l'aider, surtout si vous maîtrisez cet aspect du jeu.
- **Donnez aux membres du groupe un renforcement positif**. Soutenir les coéquipiers au lieu d'être négatif et critique contribue grandement à renforcer la confiance et le soutien. Les membres de l'équipe devraient être particulièrement sensibles, positifs et

constructifs lorsqu'un coéquipier traverse de l'adversité. L'aide et le soutien apportés à ce joueur aident également l'équipe.

- **Soyez responsable**. Les membres du groupe ne devraient pas blâmer régulièrement les autres pour de mauvaises performances. Le blâme ne sert à rien. Lorsque les choses ne vont pas bien, les joueurs doivent essayer d'apporter des changements positifs et constructifs et se remettre sur les rails.

- **Communiquez honnêtement et ouvertement avec le coach ou le leader**. Les membres de l'équipe devraient s'assurer que l'entraîneur reçoit des informations précises sur ce qui se passe au sein de l'équipe. Plus les gens se comprennent, plus il y a de chances que l'équipe soit en réussite et en harmonie.

- **Résolvez immédiatement les conflits**. Si un membre de l'équipe souhaite se plaindre, ou est en conflit avec l'entraîneur ou un coéquipier, il devrait prendre l'initiative de résoudre la situation et de tirer les choses au clair. Les joueurs ne doivent pas simplement se plaindre et évacuer leurs sentiments. Les joueurs et les entraîneurs devraient réagir rapidement au problème afin que les sentiments négatifs ne s'accumulent pas et n'explosent pas plus tard.

- **Fournissez constamment 100 % d'effort**. Travailler dur, en particulier lors des entraînements, aide à rassembler l'équipe. Le dévouement et l'engagement sont contagieux. Donner le bon exemple a généralement un effet positif sur l'unité d'une équipe.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. Comprendre comment les groupes sont structurés.

La structure d’un groupe dépend en grande partie des interactions entre ses membres. Deux des caractéristiques structurelles les plus importantes des groupes sont les rôles et les normes de groupe. Les rôles consistent en l’ensemble des comportements requis ou attendus de la personne occupant une certaine position dans un groupe. Les normes sont des niveaux de performance, des modèles de comportements ou des croyances caractéristiques du groupe.

2. Expliquer comment créer un climat d’équipe efficace.

Le climat d’équipe se développe à partir de la façon dont les joueurs perçoivent les relations entre les membres du groupe. Certains des facteurs cruciaux affectant le climat de l’équipe sont le soutien social,

la proximité, le caractère distinctif, l’équité et la similarité.

3. Décrire comment maximiser la performance individuelle dans les sports d’équipe.

Les compétences individuelles ne sont que modérément liées au succès ultime de l’équipe. Ainsi, obtenir de plus grandes contributions de chaque joueur est essentiel pour la performance de l’équipe de haut niveau. En filmant les performances, en aidant les joueurs à comprendre leurs rôles et en les rendant plus identifiables, vous pouvez maximiser le sentiment de contribution d’un individu à l’effort de l’équipe.

4. Comprendre la paresse sociale et les conditions dans lesquelles elle est la plus susceptible de se produire.

La paresse sociale est le phénomène par lequel les individus d’un groupe déploient moins de 100 % de leurs efforts en raison de pertes de motivation, dues en grande partie à une diffusion de la responsabilité (en s’attendant à ce que les autres prennent le relais). Essentiellement, une diffusion de la responsabilité se produit et les individus croient que les autres membres du groupe prendront le relais. La paresse sociale semble se produire plus souvent lorsque la production d’un individu ne peut pas être évaluée de manière indépendante, la tâche est

perçue comme peu significative, l'implication personnelle de l'individu dans la tâche est faible, une comparaison avec les normes du groupe n'est pas possible, les autres personnes contribuant à l'effort collectif sont étrangères, les coéquipiers de l'individu sont perçus comme ayant une grande capacité et les individus perçoivent que leur contribution au résultat est redondante.

5. Définir la cohésion opératoire et sociale.

En mesurant la cohésion, les chercheurs ont constaté qu'elle est multidimensionnelle et qu'elle comprend à la fois la cohésion opératoire et la cohésion sociale. La cohésion d'équipe est un processus dynamique qui se reflète dans la tendance du groupe à rester uni tout en poursuivant ses buts et objectifs. La cohésion opératoire fait référence au travail en équipe pour atteindre des objectifs, tandis que la cohésion sociale fait référence à l'attraction interpersonnelle entre les membres de l'équipe.

6. Décrire le modèle conceptuel de la cohésion.

Le modèle de cohésion de Carron indique que quatre domaines affectent le développement de la cohésion : les facteurs environnementaux (taille de l'équipe, détenteur d'une bourse d'études), personnels (motivation, origine sociale), collectifs

(normes de l’équipe, stabilité de l’équipe) et le leadership (style de leadership, objectifs du leader). Ces facteurs n’existent pas isolément, mais interagissent plutôt pour affecter à la fois la cohésion opératoire et sociale.

7. Comprendre la relation cohésion-performance.

Les chercheurs étudient la relation entre la cohésion et la performance dans le sport depuis plus de 30 ans. Cependant, cette relation est complexe et son étude implique trois facteurs : la mesure de la cohésion, le type de tâche et le sens de la causalité. Tant la cohésion opératoire que la cohésion sociale, les tâches interactives et les tâches coactives sont associées à des effets positifs sur la performance. De plus, la relation cohésion-performance semble être circulaire : le succès de l’équipe renforce la cohésion, qui mène à son tour au succès.

8. Identifier les lignes directrices pour renforcer la cohésion d’équipe.

Les chercheurs ont récemment développé et décrit des interventions visant à améliorer la cohésion opératoire et sociale dans les contextes sportifs et de l’exercice physique. Cependant, les membres du groupe, ainsi que les entraîneurs ou les leaders, doivent assumer la responsabilité de développer la cohésion du groupe.

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Expliquez pourquoi la plupart des définitions d'un groupe s'accordent à dire qu'un ensemble d'individus ne forme pas nécessairement un groupe.
2. Décrivez l'effet Ringelmann. Quelles implications les découvertes de Ringelmann ont-elles pour un entraîneur, un éducateur physique ou un moniteur d'exercice physique ?
3. Discutez de trois explications potentielles de la paresse sociale.

Comment identifieriez-vous ce phénomène ?

4. Comparez les modèles linéaires, cycliques et pendulaires du développement de groupe.
5. Définissez ce que sont les cliques, y compris leurs antécédents et leurs conséquences. Proposez trois moyens pour réduire la formation des cliques associées à des conséquences néfastes.
6. Détaillez les définitions de la cohésion, y compris la différence entre la cohésion opératoire et la cohésion sociale.
7. Expliquez l'évolution de la mesure de la cohésion au moyen de questionnaires.

8. Les résultats de la recherche sur la relation cohésion-performance sont incohérents.

Expliquez pourquoi et comment les types d'instruments utilisés pour mesurer ces deux facteurs et les exigences de la tâche ont affecté cette relation.

9. Bien que les chercheurs se soient focalisés sur la relation cohésion-performance, la cohésion semble être liée à plusieurs autres variables potentiellement importantes. Détaillez la relation entre la cohésion et quatre facteurs autres que la performance.

10. Bien que renforcer la cohésion d'équipe soit souvent considéré comme le travail d'un entraîneur, les athlètes peuvent également contribuer au processus. Si vous étiez un athlète dans une équipe manquant de cohésion, que pourriez-vous faire pour construire l'unité de votre équipe ?

11. Comment pourriez-vous améliorer la cohésion de groupe dans un cours d'exercice physique ?

MOTS-CLÉS

Ambiguïté de rôle
Attractivité du groupe
Cliques
Tension
Cohésion
Cohésion opératoire
Constitution
Contrôle des moyens
Cohésion sociale
Construction d’équipe
Facteurs d’équipe
Facteurs de leadership
Facteurs environnementaux
Facteurs personnels
Direction de la causalité
Effet Ringelmann
Entraînement FIT
Équipe
Groupe
Normalisation
Exécution
Rôle
Théorie linéaire
Théorie cyclique
Théorie pendulaire
Norme
Paresse sociale
Pertes de motivation

Pertes de coordination
Productivité potentielle
Psychologie organisationnelle
Résilience organisationnelle
Résultats
Sociogramme
Soutien social
Sports coactifs
Sports interactifs
Stabilité
Stress organisationnel
Travail en équipe
Travail social

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Vous êtes un nouvel entraîneur qui a hérité d'une équipe de lycée qui a eu beaucoup de dissensions et de conflits internes la saison dernière. En vous fondant sur les principes directeurs décrits dans ce chapitre, expliquez ce que vous feriez avant et pendant la saison pour renforcer à la fois la cohésion opératoire et sociale et identifier les valeurs de l'équipe dans votre équipe. Argumentez votre plan par des études scientifiques, le cas échéant.
2. Vous êtes un nouveau professeur d'éducation physique et vous souhaitez mieux comprendre les relations

personnelles entre vos élèves afin de maximiser vos stratégies d'enseignement. Vous pensez qu'un sociogramme pourrait être un bon moyen d'atteindre cet objectif. Expliquez comment un sociogramme peut vous aider à comprendre l'attraction interpersonnelle et la cohésion au sein de votre classe. Dessinez un sociogramme hypothétique de votre classe (limitez-le à 15 personnes) et expliquez quelles informations cela vous donne sur le développement de la cohésion.

3. Vous êtes entraîneur d'un sport d'équipe et vous voyez que tout le monde ne se bat pas à chaque match. Que diriez-vous à vos joueurs pour leur faire remarquer qu'ils paressent, et quelles stratégies utiliseriez-vous pour aider l'équipe à ne plus paresser ?

Chapitre 10

LEADERSHIP

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) définir le leadership et de décrire les différences entre les leaders et les managers ;
2) comprendre les approches caractéristiques, comportementales, situationnelles et interactionnelles de l'étude du leadership ;
3) expliquer le modèle de médiation cognitive du leadership ;
4) expliquer le modèle multidimensionnel du leadership sportif ;
5) expliquer les modèles de leadership transformationnel et de leadership serviteur ;
6) discuter de la recherche sur le leadership dans les milieux sportifs ;
7) détailler quatre composantes d'un leadership efficace.

Qui peut oublier le manager Joe Maddon et les joueurs Anthony Rizzo, Jon Lester et David Ross qui ont mené les Chicago Cubs à la victoire des *World Series* 2016, mettant fin à une absence de titre depuis cent-huit ans ? Dans le monde du sport, des entraîneurs tels que John Wooden, Tara Van Derveer, Pat Summitt, Bill Belichik, Mike Kryzewski, Steve Kerr et Geno Auriemma et des joueurs tels que Diana Taurasi, Lionel Messi, LeBron James, Tom Brady et Brittney Griner ont fait preuve d'une grande capacité de leadership. Bien qu'ils ne soient pas aussi connus du public, de grands leaders émergent également dans les contextes d'éducation physique, de préparation physique et d'entraînement athlétique, répondant souvent aux objectifs de la pratique professionnelle et augmentant l'efficacité de tous ceux qui sont impliqués. Il est facile de penser à des gens qui sont de grands leaders, mais il est beaucoup plus difficile de déterminer ce qui en fait des leaders.

Des milliers d'études sur le leadership ont été publiées et les chercheurs étudient toujours les facteurs associés à un leadership efficace. Commençons par définir ce qu'est le leadership et ce que font réellement les leaders.

DÉFINIR LE LEADERSHIP

Le leadership est « le processus par lequel un individu influence un groupe d'individus pour atteindre un objectif commun » (Northouse, 2010). Le processus d'influence consiste généralement à faciliter la motivation des autres, c'est là que le leader se concentre sur la collaboration des individus vers la

poursuite d’un objectif commun (Vroom et Jago, 2007). Le professeur de management et d’organisation Warren Bennis (2007) soutient que les leaders modernes exemplaires créent une vision ou une mission pour le groupe, motivent les autres à se joindre à eux dans la poursuite de cette mission, créent une architecture sociale pour que les autres membres se réalisent, génèrent de l’optimisme et de la confiance chez les membres du groupe, développent les capacités d’autres leaders au sein du collectif et obtiennent des résultats. Aujourd’hui, l’accent est également mis sur une meilleure compréhension du leadership – en tant que processus social complexe – en examinant l’interaction entre les leaders, les autres membres, les leaders et les dyades de suiveurs, ainsi que le contexte dans lequel le leadership se produit (Eberly, Johnson, Hernandez et Avolio, 2013). Dans le sport et l’activité physique, les dimensions du leadership comprennent également la prise de décision, la motivation et l’inspiration des participants, le feedback, l’établissement de relations interpersonnelles et la direction du groupe ou de l’équipe, le tout en assurant à chacun un sentiment de confiance.

Un leader sait où va le groupe ou l’équipe et, dans certains cas, aide l’équipe à déterminer où elle veut aller tout en fournissant la direction et les ressources pour l’aider à y parvenir. Les entraîneurs, les préparateurs physiques et les entraîneurs sportifs qui sont de bons leaders fournissent une vision de ce vers quoi tendre, ainsi qu’une structure, une motivation et un soutien au quotidien pour traduire la vision en réalité. Les entraîneurs, les enseignants et les spécialistes de l’exercice sont des leaders qui cherchent à offrir à chaque participant le maximum de chances de réussir. Les leaders qui réussissent essaient également de s’assurer que le succès individuel contribue au succès de l’équipe.

DIFFÉRENCES ENTRE LES LEADERS ET LES MANAGERS

Un manager est généralement concerné par la planification, l'organisation, la budgétisation, la dotation en personnel et le recrutement. Bien que les leaders remplissent souvent ces mêmes fonctions (ou les délèguent à d'autres), les leaders agissent de manière différente. Par exemple, les leaders fournissent une vision qui aide à déterminer la direction qui est poursuivie par l'organisation ou l'équipe, y compris ses buts et objectifs. Ils essaient de fournir les ressources et le soutien nécessaires pour y arriver. De nombreux entraîneurs deviennent d'excellents gestionnaires pour ce qui concerne la structuration administrative, budgétaire et logistique, mais garantir aux joueurs un bon leadership, qui leur permette de s'épanouir et de mûrir en tant que collectif, est une tout autre tâche. Comme Martens l'a déclaré en 1987, *« trop d'équipes sont surgérées et sous-dirigées ».*

POINT CLÉ

Un manager s'occupe de choses telles que la planification, la budgétisation et l'organisation, tandis qu'un leader se préoccupe davantage de la visée d'une organisation, de ses buts et objectifs.

DEUX MÉTHODES POUR CHOISIR LES LEADERS

Les dirigeants et les entraîneurs sont généralement nommés par une personne en position d'autorité. Dans de tels cas, ils sont appelés « leaders formels ». Par

exemple, dans les clubs de fitness, les propriétaires choisissent les gestionnaires et, dans les écoles, le directeur choisit les enseignants. De même, dans le sport au lycée, le directeur sportif sélectionne généralement les entraîneurs. Parfois, cependant, les leaders émergent simplement du groupe et prennent les commandes, comme les capitaines et les entraîneurs des équipes intra-muros ou de club. On les appelle les « leaders informels ». De nombreux leaders informels qui émergent du collectif sont plus efficaces que les leaders formels parce qu'ils ont le respect et le soutien des membres de l'équipe ou du groupe. Ils ont souvent des compétences particulières en leadership, beaucoup d'expérience ou des capacités élevées dans le sport ou la pratique en question. Dans tous les cas, les leaders remplissent généralement trois fonctions : s'assurer que les demandes de l'organisation sont satisfaites pour que le groupe atteigne ses buts et objectifs, aider à faciliter la motivation des membres du groupe et s'assurer que les besoins des membres du groupe sont satisfaits. Dans les équipes sportives, on peut également s'attendre à ce que les leaders représentent le groupe dans des lieux publics (Fransen, Vanbeselaere, De Cuyper, Vande Broek et Boen, 2014).

Les chercheurs ont tenté d'identifier les caractéristiques et les compétences de leadership dans l'espoir de pouvoir prédire et sélectionner les personnes susceptibles de devenir des leaders. Les chercheurs ont également étudié si certains facteurs d'une situation produisent un leadership efficace et si un environnement peut être structuré pour mieux développer les capacités de leadership. Dans la section suivante, nous passons en revue les premières recherches sur le leadership organisationnel et les études qu'il a suscitées dans les milieux sportifs. Nous abordons également la façon dont les psychologues du sport ont étudié l'efficacité du leadership, y compris les

approches relatives au trait de caractère, ainsi que les approches comportementales, situationnelles et interactionnelles.

APPROCHES POUR ÉTUDIER LE LEADERSHIP

Au fil des années, les chercheurs ont adopté différents types d'approches pour étudier le leadership. L'approche par trait de personnalité, axée sur la cohérence chez les individus, a été la première théorie en vogue. Elle a été suivie par l'approche comportementale, qui s'est concentrée sur les comportements. Une troisième approche a fait valoir que le leadership dépend des caractéristiques de la situation plutôt que du leader lui-même. Enfin, ces trois approches ont été combinées dans la perspective interactionnelle, qui est la perspective dominante pour étudier le leadership aujourd'hui.

APPROCHE DES TRAITS DE PERSONNALITÉ

Dans les années 1920, les chercheurs ont tenté de déterminer quelles caractéristiques – ou traits de personnalité – étaient communes aux grands dirigeants du monde des affaires et de l'industrie. Ils considéraient les traits de leadership comme des dispositions de personnalité

LE LEADERSHIP DES PAIRS DANS LE SPORT

Les chercheurs qui étudient le leadership des pairs dans le sport se sont concentrés par moments sur les leaders informels, et à d'autres moments sur les leaders formels. Ces chercheurs ont identifié les antécédents du leadership par les pairs, les rôles et responsabilités des chefs d'équipe et les conséquences d'un tel leadership. Les principales conclusions de cette recherche sont les suivantes :

- Par rapport à leurs coéquipiers, les pairs leaders ont une meilleure perception de la compétence, sont plus appréciés par leurs coéquipiers, présentent des comportements sociaux positifs et sont intrinsèquement motivés (Price et Weiss, 2011). Ils se caractérisent par leur attitude positive, leur capacité à contrôler leurs émotions, leur éthique de travail et de solides compétences en communication (Dupuis, Bloom et Loughead, 2006).

- Le leadership par les pairs est positivement lié à plusieurs résultats importants de l'équipe, tels que l'augmentation de la tâche et de la cohésion sociale, la satisfaction des athlètes, le contrôle émotionnel au sein de l'équipe et l'efficacité collective (Cotterill et Fransen, 2016 ; Price et Weiss, 2011, 2013).
- Lorsque l'on regarde au sein des mêmes équipes, le leadership par les pairs et le leadership des entraîneurs sont associés à des résultats à la fois similaires et différents. Par exemple, le leadership des entraîneurs s'est avéré être un meilleur indicateur des résultats individuels de l'athlète (plaisir, compétence perçue) alors que le leadership par les pairs est plus étroitement lié à la cohésion de l'équipe (Price et Weiss, 2013).

- Les entraîneurs estiment que le leadership par les pairs n’est pas uniquement la responsabilité des capitaines d’équipe. On s’attend à ce que tous les membres de l’équipe prennent parfois le leadership (Bucci, Bloom, Loughead et Carron, 2012). En fait, dans une étude portant sur plus de quatre-mille athlètes et entraîneurs européens représentant neuf sports d’équipe, Fransen et ses collègues (2014) ont constaté que 45 % des participants ne considéraient pas leur capitaine comme le principal leader dans l’un des quatre rôles de leadership clés requis pour le fonctionnement en équipe (rôle lié aux tâches, à la motivation, rôle social et rôle externe). Dans une autre étude, les athlètes ont indiqué que 85 % des joueurs d’une équipe devraient être des leaders (Crozier, Loughead, Muroe-Chandler, 2013). Cela suggère certainement que les entraîneurs doivent développer des compétences en leadership chez tous leurs athlètes, pas seulement chez leurs capitaines.
- Lorsque les pairs leaders *« inspirent, motivent, améliorent fréquemment la créativité, résolvent des problèmes et utilisent des récompenses contingentes »*, les coéquipiers déclarent apprécier jouer davantage, être intéressés par l’acquisition de nouvelles compétences et motivés à poursuivre des tâches difficiles (Price et Weiss, 2013).

- Bien que les entraîneurs souhaitent que leurs capitaines dirigent, ils les entraînent peu dans cet objectif (Voelker, Gould et Crawford, 2011).
- Les tâches des capitaines comprennent le plus souvent des activités organisationnelles, donner l'exemple, motiver et encourager les coéquipiers, remonter le moral, faciliter les relations, fournir du soutien et du mentorat aux coéquipiers, fournir des feedbacks, s'exprimer, résoudre des problèmes, encadrer les jeunes joueurs, appliquer les règles de l'équipe et affronter des coéquipiers qui n'y adhèrent pas. Ils servent de pont entre les joueurs et les entraîneurs, aident les coéquipiers à se préparer mentalement, représentent l'équipe et sont ambassadeurs de l'équipe hors du terrain (Camiré, 2016 ; Cotterill et Cheetham, 2017 ; Voelker et al., 2011).
- Les aspects les plus difficiles de la fonction de capitaine incluent la responsabilité et la responsabilisation, les relations avec les autres, la gestion des attentes liées au statut de capitaine, la neutralité face aux problèmes des coéquipiers, le maintien de son sang-froid, le fait d'éviter de dépasser les limites, le sentiment d'isolement et l'équilibre des rôles (Voelker et al., 2011).

- Les entraîneurs qui sont efficaces pour développer les compétences en leadership des capitaines ont été proactifs dans leurs approches et ont fait des choses telles que dispenser une formation en leadership (conférences, ateliers et cours), aider les capitaines à développer de bonnes compétences en communication, fournir des feedbacks aux capitaines sur leur leadership et proposer des lectures sur le leadership (Gould, Voelker et Griffes, 2013).
- Les erreurs commises par les entraîneurs dans la formation des capitaines incluent le fait de donner trop ou pas assez de responsabilités, d'utiliser de mauvaises pratiques pour sélectionner les capitaines, de communiquer trop peu avec eux, de ne pas les soutenir et les accompagner, de développer des relations inefficaces avec eux et de faire des suppositions sur ce que les capitaines savent du leadership (Gould et al., 2013).

relativement stables, telles que l'intelligence, l'affirmation de soi, l'indépendance et la confiance en soi. Les partisans de la théorie des traits ont fait valoir que les leaders qui réussissent ont certaines caractéristiques de personnalité qui font qu'il est probable qu'ils seront des leaders, quelle que soit la situation dans laquelle ils se trouvent. Cela signifierait, par exemple, que le quarterback des *New England Patriots*, Tom Brady, serait un grand leader non

seulement sur un terrain de football américain, mais aussi dans d'autres sports ou dans d'autres domaines tels que les affaires. Ou que Winston Churchill, Oprah Winfrey, Gandhi ou Martin Luther King Jr. ont des caractéristiques de personnalité similaires qui ont contribué à en faire des leaders efficaces.

L'approche des traits a perdu de son intérêt après la Seconde Guerre mondiale, lorsque Stogdill (1948) a passé en revue plus de cent études sur la théorie des traits du leadership et n'a trouvé que quelques traits de personnalité communs. Bien que certains traits puissent être utiles pour un leader, ils ne sont certainement pas essentiels pour un leadership accompli. Puisque les traits de leadership communs parmi les entraîneurs, les chefs d'exercice et les pratiquants n'ont pas été trouvés, peu de recherches sur le sport utilisent aujourd'hui l'approche par traits de la théorie du leadership. Cependant, cela ne signifie pas que les traits et les attributs du leader sont sans importance pour déterminer l'efficacité du leader. La recherche montre que les caractéristiques durables sont importantes (surtout en combinaison les unes avec les autres) mais ne sont pas universelles et doivent être considérées à la lumière de la situation (Zaccaro, 2007).

POINT CLÉ

Les dirigeants ont une variété de traits de personnalité. Il n'existe pas un trait spécifique propre au leader qui réussit.

APPROCHE COMPORTEMENTALE

Les chercheurs se sont ensuite concentrés sur la découverte des comportements universels des leaders efficaces (c'est-à-dire ce que font les leaders). Ces comportementalistes ont fait valoir que n'importe qui pouvait devenir un leader en apprenant simplement les comportements d'autres leaders reconnus. Ainsi, contrairement à la théorie des traits, l'approche comportementale soutient que les leaders sont façonnés, pas nés.

❊ COMPORTEMENTS DE LEADERSHIP DANS LES ENVIRONNEMENTS NON SPORTIFS

Pour décrire comment les dirigeants d'organisations non sportives (commerciales, militaires, éducatives et gouvernementales) se comportent ou font leur travail, des chercheurs de l'Université de l'État de l'Ohio ont élaboré le questionnaire sur la description du comportement des leaders. À l'aide du

questionnaire, ils ont constaté que la plupart de ce que font les leaders se divise en deux catégories : la considération et la structuration. La considération fait référence à l'amitié, à la confiance mutuelle, au respect et à la convivialité entre le chef et ses subordonnés. La structuration fait référence à la mise en place de règles et de règlements, de canaux de communication, de méthodes procédurales et de modèles d'organisation bien définis pour atteindre les buts et objectifs. Ces deux catégories sont distinctes mais compatibles. Par exemple, les leaders qui réussissent ont tendance à obtenir des scores élevés à la fois sur la considération et sur la structuration (Blake et Moulton, 1994). Certains chercheurs affirment qu'il est difficile pour une seule personne de manifester simultanément une forte préoccupation pour les personnes et pour la

productivité. Nous pouvons voir un exemple de cette approche dans le sport lorsqu'un entraîneur, fort dans la structuration, embauche un adjoint, particulièrement fort en matière de considération (généralement un entraîneur plus jeune qui peut plus facilement se lier avec les joueurs).

POINT CLÉ

Les leaders qui réussissent ont tendance à obtenir un score élevé à la fois sur la structuration et la considération.

EXERCER LE LEADERSHIP PAR L'EXEMPLE

C'était le cinquième match de la finale de la NBA 1997 entre les *Chicago Bulls* et les *Utah Jazz*, et la série était à 2-2. Ces derniers avaient remporté les deux derniers matches à domicile et jouaient à nouveau à domicile, où l'équipe restait invaincue en play-offs. Michael Jordan, que beaucoup considèrent comme le plus grand joueur de basket-ball de tous les temps, souffrait d'un virus intestinal et était resté au lit toute la journée parce qu'il était trop faible. Il avait l'air malade sur le terrain et chacun de ses mouvements semblait

tendu. Mais d’une manière ou d’une autre, il a réussi à conserver son énergie et à se concentrer sur ce qu’il devait faire pour gagner. Miraculeusement, il a non seulement marqué trente-huit points, mais a également réalisé le shoot décisif à trois points qui a permis à Chicago de gagner le match et, derrière, à domicile, le championnat en six matches. Jordan a été élu MVP des play-offs. Son coéquipier Scottie Pippen a commenté ainsi la performance de Jordan : *« Ce que vous avez vu ici ce soir était une incroyable démonstration de courage et de leadership. Michael est le leader de l’équipe et il a tiré tout le monde avec lui. Il a montré l’exemple, et son désir de gagner et d’être le meilleur a déteint sur nous tous. »*

❊ COMPORTEMENTS DE LEADERSHIP DANS LE SPORT

Une approche pour étudier le leadership dans le sport et l’activité physique consiste à se concentrer sur un comportement spécifique dans ces situations. L’ancien entraîneur de l’Université de Californie à Los Angeles (UCLA) et légende du basket-ball John Wooden a réalisé une série sans précédent de dix victoires championnats de basket-ball de la *National Collegiate Athletic Association* (NCAA). Il a entraîné, entre autres stars, Kareem Abdul-Jabbar et Bill Walton. Quel était le secret de John Wooden ?

Tharp et Gallimore (1976) ont cherché à identifier les comportements de leadership de l’entraîneur Wooden en utilisant la technique d’enregistrement d’événements. Lors de l’enregistrement d’événements,

un chercheur énumère plusieurs comportements de coaching typiques, puis enregistre quand et à quelle fréquence ces comportements se produisent. En utilisant cette technique pendant trente heures d'observation, Tharp et Gallimore ont identifié dix catégories de comportement que Wooden présentait. La plupart de ses comportements consistaient à donner des instructions (quoi faire et comment le faire), mais Wooden encourageait aussi régulièrement l'intensité et l'effort. Sur la communication, par exemple, il a passé environ 50 % de son temps à passer des consignes verbales, 12,7 % à bousculer les joueurs pour intensifier ces consignes, 8 % à gronder les joueurs et à rectifier leurs actions, 6,9 % à féliciter et encourager, et 6,6 % à manifester simplement son mécontentement (c'est-à-dire à disputer). Le fait de se focaliser sur la transmission de consignes et d'informations plutôt que sur celui de féliciter les bonnes performances et de réprimander les erreurs fait écho avec une recherche plus contemporaine sur le coaching (Gilbert, 2002 ; Gilbert et Trudel, 2004).

En étudiant Wooden, les chercheurs ont noté que ses démonstrations duraient rarement plus de cinq secondes, mais elles étaient si claires qu'elles laissaient une image en mémoire, un peu comme un croquis de manuel. Ainsi, bien qu'ayant particulièrement réussi, Wooden a mis l'accent sur l'effort plutôt que sur la victoire, et soulignait que le plus important était de faire de son mieux, car c'est la seule chose sur laquelle on peut agir.

POINT CLÉ

L’entraîneur Wooden a concentré son coaching sur le fait de dire aux joueurs quoi faire et comment le faire. Il a accompli cela grâce à de courtes démonstrations qui ont permis de modéliser le comportement attendu.

En reprenant cette étude classique, Gallimore et Tharp (2004) ont à nouveau analysé leurs données et mené des entretiens supplémentaires. Certaines de leurs principales conclusions et interprétations sont les suivantes :

- Une planification extrême et minutieuse était à l’origine de la lourde charge d’informations, de l’économie de mots et de l’organisation de l’entraînement ;
- Wooden a considéré que fournir des instructions par l’information doit être un acte de coaching positif ;
- Les remplaçants ont reçu plus d’éloges que les titulaires ;
- Les sept lois de l’apprentissage selon Wooden étaient l’explication, la démonstration, l’imitation, la répétition, la répétition, la répétition et la répétition ;
- Être exemplaire était l’un des objectifs de la philosophie d’entraînement de Wooden.

Bloom, Crumpton et Anderson (1999) ont reproduit cette étude de référence en observant les comportements de l’entraîneur de basket-ball Jerry Tarkanian, qui a eu beaucoup de succès mais qui ne jouit pas de la même réputation que John Wooden. Les chercheurs ont trouvé des résultats similaires. Les instructions (qui étaient décomposées en instructions tactiques, techniques et générales) représentaient environ 55 % de ses actions de coaching. Les louanges et les encouragements (13 %) et la pression (16 %) étaient les autres

comportements de coaching les plus souvent affichés, ce qui indique une focalisation importante sur un comportement de coaching positif.

Adoptant une approche différente, Côté, Salmela et Russel (1995) ont enquêté sur dix-sept entraîneurs de haut niveau de gymnastique à l'aide d'entrevues qualitatives. Les comportements que ces entraîneurs de haut niveau ont le plus souvent montrés étaient de fournir un environnement de soutien grâce à un feedback positif, de donner des instructions techniques concernant les progressions des gymnastes, d'enseigner des habiletés mentales telles que gérer le stress, d'offrir des opportunités qui simulaient les exigences mentales et techniques de la compétition, de fournir un entraînement manuel pour assurer la sécurité, et de mettre l'accent sur la préparation physique pour être en forme le jour J.

Les études d'observation de John Wooden et Jerry Tarkanian et les entretiens avec des entraîneurs de haut niveau de gymnastique ont toujours montré une dépendance à l'égard du feedback positif et des retours techniques et correctifs pour aider les athlètes à s'améliorer. D'un point de vue comportemental, la clé pour assurer un leadership sportif efficace est de se concentrer sur le positif tout en fournissant un feedback clair et des instructions techniques.

Enfin, Loughead et Hardy (2005) ont comparé les comportements de leadership des entraîneurs avec les comportements de leadership des pairs (capitaines officiels, leaders informels). L'évaluation d'un large éventail d'athlètes dans quinze équipes a révélé que les entraîneurs et les pairs leaders avaient tendance à présenter différents types de comportements de leadership. Les athlètes étudiés ont perçu que les entraîneurs exigeaient plus d'entraînement, transmettaient plus d'instructions et faisaient plus

preuve de comportements autocratiques que les pairs leaders, alors ces derniers étaient perçus comme faisant preuve de plus de soutien social, de feedback positif et de comportements démocratiques que les entraîneurs. Les athlètes croyaient qu'environ 25 % des coéquipiers étaient des leaders, de sorte qu'ils considéraient que les autres, en plus des capitaines officiels, pouvaient occuper des rôles de leaders.

APPROCHE SITUATIONNELLE

Dans les années 1970, une troisième approche du leadership a émergé. En réaction aux approches par les traits de personnalité ou par les comportements, Perrow (1970) a soutenu que les caractéristiques du leader ne sont pas aussi importantes qu'on le pense généralement. Un leadership efficace dépend beaucoup plus des caractéristiques de la situation que des traits et des comportements des leaders dans ces situations. Cet argument reposait sur le constat que les leaders dans les organisations ont souvent moins de pouvoir que les gens ne le pensent, que les différences entre les candidats qui deviennent dirigeants sont réduites par la sélection, et que les différences entre les leaders sont annulées par les exigences de la situation (Vroom et Jago, 2007). Bien que peu de chercheurs contemporains en leadership approuvent l'approche situationnelle en soi, elle a été importante pour faciliter notre compréhension du leadership, car elle a montré que les caractéristiques situationnelles ont une influence majeure sur le succès du leader. Trop souvent, les gens tombent dans la vision héroïque du leader et supposent que l'efficacité du leader est totalement motivée par les traits et les comportements du leader. Ne pas reconnaître l'importance des influences situationnelles sur le leadership est une grave erreur.

DÉVELOPPEMENT DU LEADERSHIP PAR LE SPORT

Beaucoup de gens soutiennent que le sport peut former des leaders, mais personne n'a étudié exactement comment cela pourrait se produire. Un article intéressant de Wright et Côté (2003) portait sur les diverses activités des athlètes leaders ainsi que sur l'influence des autres sur leur développement du leadership. Quatre éléments centraux constituaient la pierre angulaire du développement du leadership par le sport :

1. Le développement de compétences élevées
2. Une solide éthique de travail
3. Un bon rapport avec les gens
4. Des connaissances tactiques enrichies

Ces principes ont été principalement développés grâce au feedback et aux interactions avec les parents, les entraîneurs et les pairs. Certaines de ces influences les plus importantes sont les suivantes :

- De nouveaux joueurs se sont impliqués avec des pairs plus âgés grâce à une compétition de plus en plus difficile.
- Les parents ont mentoré les joueurs dans des sports nécessitant des habiletés cognitives complexes ainsi que sur la prise de décision.

- Les entraîneurs ont nommé des athlètes à des postes à responsabilités (en partie à cause de leur haut niveau de compétence).
- Les joueurs ont maintenu de bonnes relations avec leurs pairs et ont gagné leur confiance.
- Les parents ont soutenu la participation dans les activités sportives (par un soutien financier, des encouragements et un soutien moral).
- Les entraîneurs ont fourni un excellent environnement d'entraînement pour aider à développer les compétences.
- Le simple fait de participer à un sport a peu d'influence sur le développement du leadership des athlètes. Cependant, il a été constaté qu'être capitaine d'une équipe offrait de nombreuses occasions d'apprendre et de développer des compétences en leadership (Grandzol, Perlis et Draina, 2010).

APPROCHE INTERACTIONNELLE

Les approches sur les traits de personnalité et les comportements mettent l'accent sur les facteurs personnels au détriment de la prise en compte de l'interaction entre les personnes et de leurs contraintes situationnelles (chapitre 3). De nombreux chercheurs, et notamment en matière de psychologie générale, ont proposé des modèles interactionnels de leadership

(Horn 1993, 2002 ; Hackman et Wageman, 2007). Après avoir passé en revue la recherche sur le leadership, Vroom et Jago ont conclu en 2007 que *« la plupart des chercheurs en sciences sociales intéressés par le leadership ont maintenant abandonné le débat entre personne ou situation, au profit d'une recherche d'un ensemble de concepts capables de traiter à la fois des différences de situations et des différences de leaders ».* Ces théories interactionnelles ont des implications importantes pour un leadership efficace dans le sport et l'exercice.

- Comme nous l'avons vu, aucun ensemble de caractéristiques ne garantit un leadership réussi. Les chercheurs pensent que les grands leaders ont en commun des traits de personnalité appropriés aux rôles de leadership et distincts des rôles de non-leadership. Cependant, les traits de personnalité ne suffisent pas pour prédire les leaders. Les dernières recherches montrent également que certains traits peuvent changer et interagissent de manière complexe avec des facteurs situationnels (Zaccaro, 2007).

- Les styles ou comportements de leadership efficaces correspondent à la situation spécifique et aux athlètes impliqués dans la situation. Par exemple, Horn, Bloom, Berglund et Packard (2011) ont constaté que les athlètes de lycée qui avaient une forte anxiété somatique et une forte motivation autodéterminée préféraient les entraîneurs qui étaient plus démocratiques dans leur style de leadership, et qui fournissaient de grandes quantités d'apprentissages, de soutien social et de feedback à la fois positif et informatif. En revanche, les athlètes qui avaient perdu leur motivation préféraient les entraîneurs qui étaient plus autocratiques dans leur style de leadership et qui offraient une plus grande quantité de feedbacks axés sur la punition. Il est donc clair que différents athlètes veulent différents types de leadership de la part de leurs entraîneurs.
- Les styles de leadership peuvent être modifiés. Si vous entendez quelqu'un dire : *« Certaines personnes ont simplement ce qu'il faut »*, ne le croyez pas. Les entraîneurs et autres leaders peuvent modifier leurs styles et comportements pour répondre aux exigences d'une situation. À titre d'exemple, nous exposerons deux styles de leadership et la façon dont ils pourraient changer pour s'adapter à une situation. D'une part, les leaders centrés sur les relations développent des relations interpersonnelles, gardent les possibilités de communication ouvertes, maintiennent des interactions sociales positives et s'assurent que tout le monde est impliqué et se sent bien. Leur style est analogue à la fonction de considération décrite plus haut. D'autre part, les leaders axés sur les tâches travaillent principalement pour accomplir la tâche et atteindre leurs objectifs. Leur style est analogue à la fonction de structuration décrite précédemment.

POINT CLÉ

Un leader orienté sur les relations se concentre sur le développement et le maintien de bonnes relations interpersonnelles ; un leader orienté sur les tâches se concentre sur l'établissement d'objectifs et l'accomplissement du travail.

Les gens peuvent passer d'un style orienté sur les relations à un style orienté sur les tâches, et vice versa, selon la situation. Selon les recherches de Fiedler (1967), et alors qu'il développait son modèle de leadership de contingence, l'efficacité du leadership dépend également du style d'interaction du leader avec le groupe et du caractère favorable de la situation. Plus précisément, Fiedler a fait valoir qu'un leader orienté sur les tâches est plus efficace dans des situations très favorables ou défavorables, tandis qu'un leader axé sur la relation est plus efficace dans des situations modérément favorables. Une enseignante d'éducation physique dans une école qui manque d'infrastructures, de leadership et de soutien de la part de la communauté pourrait devoir être très orientée vers la tâche, car sa situation pourrait être considérée comme très défavorable. Faire avancer les choses et fixer des objectifs prévaudrait sur le fait de développer des relations interpersonnelles positives. En revanche, un professeur d'éducation physique dans une école où les infrastructures sont médiocres mais où le soutien de la communauté est bon (situation modérément favorable) pourrait être plus efficace en tant que leader orienté vers les relations. Ainsi, les professionnels du sport et de l'exercice doivent être flexibles dans leurs styles de leadership, les adaptant pour répondre aux exigences de la situation. Si un entraîneur se sent plus à l'aise

avec un type de style de leadership plutôt qu'un autre, il devrait rechercher des situations dans lesquelles ce style serait le plus efficace.

Les joueurs hautement qualifiés sont généralement déjà orientés vers la tâche et les entraîneurs qui ont un style plus centré sur les relations semblent être plus efficaces avec ces joueurs. À l'inverse, les joueurs moins qualifiés ont besoin de consignes et de feedbacks plus continus, et un entraîneur centré sur les tâches serait plus approprié pour eux. Cela ne veut pas dire que les personnes moins qualifiées n'ont pas besoin ou ne veulent pas d'un entraîneur attentionné et empathique ou que les participants plus qualifiés n'ont pas besoin de feedback et d'instructions spécifiques. Il s'agit plutôt de ce que le coach doit mettre en valeur.

POINT CLÉ

L'efficacité du style de leadership d'un individu découle de l'adaptation du style à la situation.

Gerry Faust était l'un des entraîneurs de football américain du secondaire les plus titrés des États-Unis lorsqu'il est devenu entraîneur en chef de l'Université de Notre-Dame. Faust n'a pas pu maintenir le niveau de victoire de Notre-Dame et a été renvoyé après plusieurs saisons. Après avoir entraîné des joueurs du secondaire, il n'a peut-être pas modifié son comportement d'entraîneur pour l'adapter au niveau de maturité des athlètes universitaires. Plus précisément, en tant qu'entraîneur d'élèves du secondaire, il a pu avoir recours à une approche centrée sur les relations afin de

faire émerger les meilleures performances, la croissance personnelle et le développement. Cependant, les pratiques sportives traditionnelles mettent l'accent sur les comportements autocratiques en arrivant à l'université, et cela a certainement contribué à l'échec de Faust.

Enfin, une étude évaluant les entraîneurs experts qui ont construit un programme réussi au lycée a révélé que les facteurs personnels et situationnels y étaient essentiels (Vallee et Bloom, 2005). Les thèmes communs qui ont émergé comprenaient les caractéristiques des entraîneurs (engagement envers l'apprentissage, connaissances), la croissance individuelle (établir un environnement sûr et positif pour enseigner les compétences de vie et autonomiser les athlètes), les compétences organisationnelles (planification, tâches administratives), et la vision (objectifs et direction du programme). En outre, il a été souligné que les entraîneurs devaient tenir compte de la situation pour déterminer quel comportement ou style de leadership pourrait être le plus efficace.

APPROCHES INTERACTIVES DU LEADERSHIP AXÉES SUR LE SPORT

D'après les commentaires précédents, il est évident qu'il est nécessaire de tenir compte à la fois des personnes et des facteurs environnementaux ou situationnels dans l'élaboration de modèles de leadership. Dans ce sens, deux approches interactionnelles spécifiques au sport ont été développées pour fournir des conseils et une orientation à l'étude du leadership dans le sport. Nous discuterons

également de deux modèles généraux de leadership, qui ont été appliqués au sport ces dernières années : le leadership transformationnel et le leadership serviteur.

MODÈLE DE MÉDIATION COGNITIVE DU LEADERSHIP

Smoll et Smith (1989) ont proposé un modèle théorique de comportement du leadership qui met l'accent sur les relations entre les variables de différences situationnelles, cognitives, comportementales et individuelles. Ils ont incorporé une approche situationnelle du comportement de leadership, faisant valoir que les comportements d'entraînement varient en fonction de facteurs situationnels dans le contexte sportif (niveau de compétition, type de sport). Cependant, ces auteurs ont également fait valoir qu'« *un modèle vraiment complet de leadership exige que l'on tienne compte non seulement des facteurs situationnels et des comportements manifestes, mais aussi des processus cognitifs et des différences individuelles (de personnalité) qui interviennent dans les relations entre les antécédents, les comportements des leaders et les résultats* » (Smoll et Smith, 1989). Dans leur modèle, ils soutiennent que les effets des comportements des entraîneurs sont fonction des caractéristiques personnelles des entraîneurs, qui sont médiées à la fois par des facteurs situationnels et par la signification que les athlètes attribuent à ces comportements d'entraînement. Essentiellement, l'attitude des joueurs à l'égard de leurs entraîneurs et leur expérience sportive sont affectées par leur perception et leur souvenir des comportements des entraîneurs. La **figure 10.1** présente ce modèle de médiation, dans lequel les perceptions des joueurs sur les comportements des entraîneurs modèrent l'effet des

comportements des entraîneurs sur les réponses des joueurs. Cependant, tout ce processus est affecté par des facteurs situationnels et des différences individuelles entre entraîneurs et joueurs. Pour évaluer objectivement le comportement réel des entraîneurs dans des environnements naturels, le Système d'Évaluation du Comportement des Entraîneurs a été développé. Avec ce système, plusieurs observateurs soigneusement formés enregistrent les comportements des entraîneurs, notant sur les enregistreurs audio les situations dans lesquelles les comportements se sont produits. Ces comportements se révèlent réactifs ou spontanés (voir « Catégories de comportement de coaching du système d'évaluation des comportements de coaching »). Les comportements réactifs sont des réponses à un comportement de joueur spécifique, comme lorsqu'un entraîneur donne des instructions après une erreur. Les comportements spontanés sont en revanche initiés par le coach. Par exemple, un entraîneur peut crier des encouragements à ses joueurs lorsqu'ils arrivent sur le terrain.

D'autres études ont utilisé le système d'évaluation du comportement des entraîneurs pour évaluer les comportements spécifiques des entraîneurs et la manière dont ils affectent les jeunes athlètes. Ces comportements se rapportent en général à un style de leadership qui met l'accent sur une approche positive du coaching. Environ les deux tiers de tous les comportements de coaching observés se sont révélés positifs et appartenaient aux catégories suivantes :

- Renforcement positif (*« Vous êtes vraiment allé au sol sur ce ballon. Continuez ainsi. »*) ;
- Instruction technique générale (*« Gardez la tête basse lorsque vous terminez votre swing de golf. »*) ;

- Encouragement général (*« Continuez votre bon travail ! »*).

De plus, les joueurs font preuve d'une plus grande estime de soi à la fin d'une saison lorsqu'ils ont joué pour des entraîneurs qui les encouragent fréquemment et les soutiennent malgré les erreurs. Les joueurs évaluent leurs coéquipiers et leur sport de manière plus positive lorsqu'ils ont joué pour des entraîneurs qui utilisent beaucoup d'instructions techniques générales. Dans une étude, les joueurs ayant une faible estime de soi (facteur personnel) qui avaient des entraîneurs faisant preuve de soutien et de pédagogie (facteur de situation) ont été attirés par ces entraîneurs, tandis que les joueurs ayant une faible estime de soi qui avaient des entraîneurs moins encourageants et pédagogues ont exprimé un moindre attrait pour ces entraîneurs. À l'inverse, les joueurs ayant une haute estime de soi n'ont pas été affectés dans la même mesure par les variations du niveau de soutien et d'instruction de leurs entraîneurs. En substance, il est particulièrement important que les entraîneurs soutiennent les jeunes ayant une faible estime de soi afin de maximiser les expériences positives potentielles du sport de compétition (Barnett, Smoll et Smith, 1992).

Certains entraîneurs ont appris cette approche positive de l'entraînement de jeunes athlètes en participant à un atelier centré sur la façon de communiquer positivement avec les jeunes athlètes (Smith, Smoll et

Curtis, 1979). Le but de l'atelier était d'apprendre aux entraîneurs à augmenter leurs comportements positifs et à réduire leurs comportements négatifs de 25 %. Comme en témoignent les résultats à la fin de la saison, les jeunes qui ont joué pour ces entraîneurs ont déclaré qu'ils appréciaient davantage leurs coéquipiers, croyaient que leurs entraîneurs étaient plus compétents, évaluaient mieux leurs entraîneurs en tant qu'enseignants, avaient un plus grand désir de rejouer l'année suivante, et avaient un niveau de plaisir plus élevé que les autres jeunes joueurs dont les entraîneurs n'avaient pas assisté à l'atelier. Essentiellement, cette étude a établi une relation directe entre les comportements à l'entraînement et les réactions des joueurs à l'évaluation. Smith et ses collègues (1979) ont conclu que *« les programmes de formation conçus pour aider les entraîneurs, les enseignants et d'autres adultes occupant des postes de direction à créer un environnement positif et favorable peuvent influencer le développement de la personnalité des jeunes de manière positive ».*

Selon les résultats d'une autre étude (Barnett et al., 1992), les joueurs de la *Little League* dont les entraîneurs ont assisté à un atelier visant à faciliter une interaction entraîneur-athlète positive ont eu un taux d'abandon de 5 % au cours de la saison suivante, alors qu'un groupe témoin de joueurs avait un taux d'abandon de 29 %. Il n'est pas surprenant que la facilitation d'interactions positives entre les entraîneurs et les jeunes athlètes garantisse que les athlètes apprécient davantage l'expérience et développent une estime de soi positive, tout en maintenant leur niveau d'implication dans la pratique sportive. S'appuyant sur leurs recherches approfondies, Smith et Smoll (1996, 1997) ont élaboré des principes directeurs sur le leadership pour entraîner les jeunes athlètes (voir «

Principes directeurs comportementaux pour les entraîneurs »).

CATÉGORIES DE COMPORTEMENT DE COACHING DU SYSTÈME D'ÉVALUATION DES COMPORTEMENTS DE COACHING

CLASSE I. COMPORTEMENTS RÉACTIFS

Réponses aux performances souhaitables

- **Renforcement.** Réaction positive et gratifiante (verbale ou non verbale) à un bon mouvement ou à un bon effort.
- **Non renforcement.** Pas de réponse à une bonne performance

Réponses aux erreurs

- **Encouragement lié à une erreur.** Encouragement après une erreur
- **Instruction technique en cas d'erreur.** Instruction ou démonstration sur la façon de corriger une erreur commise par le joueur
- **Punition.** Réaction négative (verbale ou non verbale) après une erreur

- **Instruction technique punitive.** Instruction technique donnée de manière punitive ou hostile après une erreur
- **Ignorer les erreurs.** Pas de réponse à une erreur d'un joueur

Réponse à une mauvaise conduite

- **Garder le contrôle.** Réactions destinées à rétablir ou à maintenir l'ordre parmi les membres de l'équipe

CLASSE II. COMPORTEMENTS SPONTANÉS

Liés au jeu

- **Instruction technique générale.** Enseignement spontané des techniques et stratégies sportives, ne faisant pas suite à une erreur
- **Encouragement général.** Encouragement spontané ne faisant pas suite à une erreur
- **Organisation.** Comportement administratif qui prépare le terrain en attribuant des tâches ou des responsabilités

Non pertinents pour le jeu

- **Communication générale.** Interactions avec des joueurs sans rapport avec le jeu

Adapté de F. Smoll et R. Smith, « *Psychologically-Oriented Coach Training Programs. Design, Implementation and Assessment* », dans *Psychology of Motor Behavior and Sport*, 1979, édité par C. Nadeau *et al.* (Champaign, IL : Human

Kinetics, 1980). Avec l'autorisation de R. Smith.

MODÈLE MULTIDIMENSIONNEL DE LEADERSHIP SPORTIF

Un autre modèle interactionnel développé spécifiquement pour le sport ou l'activité physique est le modèle multidimensionnel du leadership sportif (Chelladurai, 1978, 1990, 2007). Semblable au modèle de Smith et Smoll exposé précédemment, le modèle de Chelladurai postule que l'efficacité du leader dans le sport variera en fonction des caractéristiques des athlètes et des contraintes de la situation (**figure 10.2**).

Selon Chelladurai, la satisfaction et la performance d'un athlète (encadré 7 sur la figure) dépendent de trois types de comportement du leader : requis (encadré 4), réel (encadré 5) et préféré (encadré 6). La situation (encadré 1), le leader (encadré 2) et les membres (encadré 3) mènent à ces trois types de comportement, ils sont donc appelés « antécédents ».

Si nous mettons ce modèle en termes interactionnels, les caractéristiques du leader (âge, expérience, style de coaching, personnalité) sont les facteurs personnels, tandis que les caractéristiques situationnelles et les caractéristiques des membres (âge, capacité, sexe) sont les facteurs situationnels. Horn (2002) a proposé que le contexte socioculturel (normes du groupe) et le climat organisationnel (niveau concurrentiel, processus ou orientation vers les résultats) soient les deux facteurs situationnels clés influençant les attentes et les valeurs du leader et qui affectent ensuite le comportement du leader. Alors que Chelladurai a fait valoir qu'il existe un

lien direct entre ces conditions antérieures et le comportement du leader, Horn a soutenu que celles-ci affectent les attentes et les valeurs des leaders, qui affectent ensuite les comportements des leaders.

Chelladurai a émis l'hypothèse qu'un résultat positif est plus probable si les trois aspects du comportement du leader sont en phase. Si le leader se comporte de manière appropriée pour la situation particulière et que ces comportements correspondent aux préférences des membres du groupe, les membres du groupe réaliseront leur meilleure performance et se sentiront satisfaits. Cependant, si les comportements prescrits et réels sont différents du comportement préféré, une performance optimale sans satisfaction optimale est à prévoir. À l'inverse, si les comportements réels et préférés sont différents du comportement prescrit, une satisfaction optimale sans performance optimale est attendue. Par exemple, les athlètes peuvent préférer un style centré sur les relations, tandis que la situation dicte un style plus centré sur les tâches. Si l'entraîneur adhère à un style orienté sur les tâches (comportement réel), une performance optimale, mais sans satisfaction, peut alors être attendue. Examinons maintenant de plus près les trois types de comportement de leader et la manière dont les conditions préalables affectent ces types de comportement.

❊ COMPORTEMENT REQUIS DU LEADER

Dans de nombreuses situations, le système organisationnel lui-même dicte les comportements et les gens sont censés se conformer aux normes établies. Par exemple, les enseignants d'éducation physique et sportive doivent se comporter de certaines manières devant leurs élèves, leurs collègues enseignants et devant les parents (les enseignants d'éducation

physique du secondaire ne devraient pas assister aux mêmes fêtes que leurs élèves par exemple).

LIGNES DIRECTRICES COMPORTEMENTALES POUR LES ENTRAÎNEURS

S’appuyant sur vingt-cinq ans de recherche, Smoll et Smith (2001) ont fourni les lignes directrices suivantes pour l’entraînement de jeunes athlètes :

- Renforcer immédiatement les comportements positifs et renforcer l’effort autant que les résultats.
- Donner des encouragements et des instructions cor rectives immédiatement après les erreurs. Souligner ce que l’athlète a bien fait, pas ce qu’il a mal fait.
- Ne pas punir les athlètes après qu’ils aient commis une erreur. La peur de l’échec est diminuée si vous travaillez pour réduire la peur de la sanction.
- Ne pas donner de feedback correctif de manière hos tile, humiliante ou sévère, car cela augmente probablement la frustration et le ressentiment.

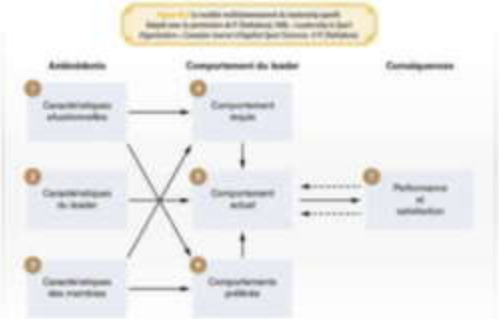
- Maintenir l’ordre en établissant des attentes claires. Utiliser le renforcement positif pour renforcer les bons comportements plutôt que la punition dans le cas de mauvais comportements.
- Ne pas harceler ni menacer les athlètes pour éviter le chaos.
- Utiliser l’encouragement de manière sélective pour qu’il soit significatif.
- Encourager les efforts, mais ne pas exiger de résultat.
- Fournir des instructions techniques de manière claire et concise et démontrer comment exécuter la compétence dans la mesure du possible.

De même, les entraîneurs doivent se comporter de manière spécifique avec les journalistes, les autres entraîneurs et les spectateurs.

❊ COMPORTEMENT RÉEL DU LEADER

Le comportement réel du leader est simplement le comportement que le leader montre, comme l’initiation d’une structure ou la prise en considération. Selon Chelladurai (1993), les caractéristiques du leader, telles que la personnalité, la capacité et l’expérience (encadré 2 de la **figure 10.2**), affectent directement ces comportements. On pense que le comportement réel est indirectement affecté par les préférences du groupe et ce que la situation dicte. Une équipe sportive professionnelle a généralement pour objectif de gagner et son entraîneur adoptera probablement des

comportements axés sur la performance. Bien que la victoire fasse partie des objectifs d'une équipe du secondaire, l'expérience elle-même est également appréciée et un entraîneur adoptera probablement des comportements centrés sur la considération.



❊ COMPORTEMENT PRÉFÉRÉ D'UN LEADER

Les membres du groupe ont des préférences pour des comportements de leader spécifiques. Les variables de personnalité, ainsi que l'âge, le sexe et l'expérience influencent la préférence d'un membre pour l'encadrement et l'orientation, le soutien social et le feedback. Un adulte en rééducation après une chirurgie du genou s'attend probablement à participer davantage à une planification rigoureuse qu'un jeune athlète par exemple. Les caractéristiques situationnelles peuvent également affecter les préférences d'un membre. Si une organisation ou une école s'attend à ce que les entraîneurs se conduisent d'une certaine manière, cette attente est généralement partagée par les entraîneurs et les joueurs.

❊ LEADERSHIP DANS LA POURSUITE DE L'EXCELLENCE

Le leadership est souvent associé à la poursuite de l'excellence, que cette excellence soit dans le sport, les affaires, les arts ou les modes de gouvernance. Chelladurai (2007) a abordé cette question en identifiant les facteurs de leadership les mieux adaptés pour faciliter la poursuite de l'excellence dans le sport. Ses conclusions émanent non seulement de son modèle multidimensionnel de leadership sportif, mais aussi d'une révision du modèle théorique du leadership transformationnel, populaire dans le monde des affaires, qu'un certain nombre de chercheurs ont appliqué au sport. Voici les directives de leadership de Chelladurai (2007) pour la poursuite de l'excellence :

- Créer une vision convaincante que les gens pourront suivre (comme dans les films sportifs populaires *We Are Marshall* et *Remember the Titans*) ;
- Adopter une communication inspirante (instiller la fierté, améliorer le moral) ;
- Stimuler intellectuellement (les athlètes aiment comprendre l'objectif global derrière leurs actions quotidiennes) ;
- Porter une attention individualisée et avoir des comportements de soutien ;
- Donner une reconnaissance personnelle ;
- Être exigeant et dirigiste ;
- Promouvoir l'auto-efficacité et l'estime de soi ;
- Souligner l'importance de gagner, mais pas de gagner à tout prix ;
- Favoriser la compétitivité au sein de l'équipe ;
- Instiller une orientation et un climat dirigés à la fois vers les tâches et l'ego (un juste équilibre entre un fort accent mis sur des objectifs visant des tâches mais aussi l'ego)

- Fournir une formation cognitive, émotionnelle et technique ;
- Faciliter la communication

En résumé, Chelladurai (2007) soutient que les dirigeants qui aident les individus et les équipes à rechercher l'excellence « transforment » la personne en facilitant des attributs tels que l'auto-efficacité et la compétitivité et, en même temps, créent une situation ou un environnement qui soutient une vision, des objectifs clés et des climats de motivation productifs. Diriger par la poursuite de l'excellence implique l'interaction de facteurs personnels et situationnels clés.

Schroeder (2010) a interviewé dix entraîneurs de la Division I de la NCAA qui avaient renversé des situations catastrophiques dans différents sports. Les résultats ont révélé que les changements opérés se caractérisaient par une modification de la culture d'équipe. Les entraîneurs ont changé la culture de l'équipe en enseignant les valeurs fondamentales, en recrutant des athlètes qui adhéraient à ces valeurs, en distribuant des punitions et des récompenses pour les comportements qui s'alignaient sur les valeurs fondamentales et en tenant compte de l'environnement unique dans lequel se situait leur programme. L'augmentation des ressources n'était pas toujours nécessaire pour changer la culture d'un programme. Grâce à leur leadership transformationnel, les entraîneurs ont aidé leurs athlètes à apprendre à adopter les valeurs fondamentales qui ont conduit aux changements souhaités dans la culture d'équipe.

LA PSYCHOLOGIE DU LEADERSHIP ADMINISTRATIF OU DE MANAGEMENT DANS LE SPORT DE HAUT NIVEAU

Historiquement, les chercheurs intéressés par le leadership sportif ont concentré la majorité de leur attention sur les entraîneurs et, plus récemment, sur les leaders pairs. Cependant, peu d'attention a été accordée aux dirigeants sportifs malgré leur croissance considérable dans le domaine de la gestion du sport. C'est surprenant, car il n'est pas rare d'entendre des athlètes et des entraîneurs qui réussissent remercier leur club ou leur fédération pour leur soutien lorsqu'ils remportent des championnats ou, au contraire, déplorer le manque de soutien organisationnel lorsque les choses ne vont pas bien. De plus, dans le monde des affaires, le domaine du coaching exécutif s'est énormément développé ces dernières années. Étant donné que la position d'un administrateur sportif est similaire à celle d'un cadre dans le monde des affaires, il est logique de supposer que le coaching exécutif serait également utile dans le monde du sport. Les cadres de grandes entreprises travaillent désormais sur leur attitude mentale avec des coaches privés. Pourquoi les dirigeants sportifs ne bénéficieraient-ils pas du même type de soutien ?

Les chercheurs en psychologie du sport David Fletcher et Rachel Arnold (2011) ont innové dans l'analyse concernant les administrateurs sportifs de haut niveau lorsqu'ils ont étudié treize directeurs nationaux britanniques de la performance des sports olympiques. Ce groupe de cadres représentait des organisations sportives très performantes dont les athlètes ont remporté un total de vingt-quatre médailles aux Jeux olympiques de Londres. Fletcher et Arnold ont mené une série d'entretiens, et les résultats ont révélé que quatre thèmes majeurs caractérisaient le leadership de performance et les meilleures pratiques de ces leaders et managers.

Premièrement, ces dirigeants ont développé une vision convaincante de leurs organisations. Ils ont veillé à ce que cette vision du succès soit partagée et qu'elle évolue au fil du temps, tout en surveillant les facteurs qui pourraient l'influencer. Deuxièmement, ils ont longuement discuté de la gestion de la logistique, telle que les finances, travaillé avec le personnel pour planifier stratégiquement les compétitions et les programmes d'entraînement pour l'équipe, développé des processus de sélection des athlètes et maintenu les règles et règlements qui étaient à la base de la performance d'élite. Troisièmement, ces personnes se caractérisaient par d'excellentes pratiques de gestion des ressources humaines telles que la gestion efficace de leur personnel, l'établissement et le maintien de voies de communication efficaces et la mise en place de mécanismes de feedback concernant les évaluations externes de

l’efficacité. Enfin, ils se sont concentrés sur le développement de la culture de l’organisation en établissant une prise de conscience des rôles et en créant une organisation efficace et des atmosphères d’équipe.
Pour diriger et gérer efficacement des organisations sportives de haut niveau, les dirigeants sportifs doivent donc comprendre comment créer et diffuser une vision globale de l’organisation, optimiser les ressources, communiquer avec leur personnel et le gérer en trouvant un équilibre qui vise à soutenir, mais aussi à pousser les subordonnés directs (personnes reportant directement au leader) pour s’attaquer à des défis plus élevés, à faciliter le développement de la cohésion du groupe et à influencer les attitudes de ceux qui relèvent d’eux. Les auteurs ont conclu que les organisations doivent accorder plus d’attention à la psychologie du leadership de la performance sportive de haut niveau.

LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL DANS LE SPORT

L’une des théories du leadership contemporain les plus populaires est la théorie du leadership transformationnel (Bass, 1998). Le leadership transformationnel se produit lorsque le leader adopte une position visionnaire et inspire les gens à suivre cette vision et à travailler de manière solidaire les uns avec les autres pour exceller. Il s’agit d’avoir la capacité de motiver et d’inspirer les autres à atteindre de nouveaux sommets et à accomplir

plus que ce qu'ils croyaient pouvoir faire au départ. Le leadership transformationnel comporte quatre composantes :

1. **Influence idéalisée** : servir de modèle aux autres en gagnant leur confiance, leur admiration et leur respect.
2. **Motivation inspirante** : motiver les autres en leur transmettant une vision convaincante de la visée du groupe, tout en encourageant simultanément les autres à entreprendre des tâches difficiles.
3. **Stimulation intellectuelle** : encourager des façons nouvelles et créatives d'aborder les problèmes.
4. **Prise en compte individuelle** : reconnaître les besoins individuels de chaque membre du groupe.

Les leaders transformationnels influencent les autres par divers biais, qui impliquent des processus intrapersonnels (changer la façon dont les individus perçoivent leurs tâches en renforçant leur autonomie et en améliorant leur efficacité), interpersonnels (transmettre aux individus un sentiment de confiance dans leurs capacités en améliorant la signification de leur rôle dans l'équipe) et environnementaux (favoriser la perception de l'équité, fournir des environnements physiques et psychologiquement sûrs) (Turnnidge et Côté, 2016). Le leadership transformationnel est également souvent opposé au leadership transactionnel, qui se concentre sur le renforcement et la punition des autres par rapport aux tâches de l'équipe et au suivi de la performance des autres (Turnnidge et Côté, 2016). Étant donné la popularité de la théorie du leadership transformationnel en psychologie, il n'est pas surprenant que plusieurs

études sur la théorie du leadership transformationnel aient été menées en psychologie du sport. Voici quelques-unes des conclusions les plus intéressantes de cette recherche.

- Les athlètes féminines lycéennes, auxquelles il a été demandé de décrire les entraîneurs qui ont eu le plus d'influence pour elles, ont identifié des caractéristiques d'entraîneur telles que la motivation, le niveau d'attentes élevé et les défis physiques. Ces positions cadraient bien avec les dimensions du leadership transformationnel (Newland, Newton, Podlog, Legg et Tanner, 2015).
- Les comportements de leader transformationnel, de motivation inspirante et de stimulation intellectuelle étaient liés au mentorat psychosocial et professionnel positif entre pairs chez les athlètes universitaires (Hoffmann et Loughead, 2016).
- Les expériences de développement positives, telles que le développement des habiletés personnelles et sociales et l'établissement d'objectifs chez les jeunes joueurs de football, étaient liées aux entraîneurs caractérisés par les comportements de leader transformationnels de considération individuelle, de stimulation intellectuelle et de modèles de rôle appropriés combinés à une solide relation entraîneur-athlète (Vella, Oades et Crowe, 2013).
- Les cyclistes professionnels ont déclaré travailler plus dur si leurs capitaines étaient caractérisés par des styles de leadership transformationnel, en particulier sous la forme d'une influence idéalisée (De Cuyper, Boen, Van Beirendonck, Vanbeselaere et Fransen, 2016).

- Bien que la dimension de motivation inspirante du leadership transformationnel soit évidente dans les équipes sportives, elle ne prend pas la forme de discours de motivation stéréotypés (Newland et al, 2015 ; Smith, Young, Figgins et Arthur, 2017). La motivation inspirante se produit davantage à travers des actions quotidiennes.

LEADER SERVITEUR DANS LE SPORT

Comme son nom l'indique, le leader serviteur se concentre sur le service aux autres. L'objectif du leader est d'encourager les adeptes à bâtir un avenir meilleur. Ils sont décrits comme étant attentionnés, à l'écoute, empathiques, organisés et participant à la construction de la communauté (Parris et Peachey, 2013). Les leaders serviteurs se concentrent davantage sur la croissance et le développement des autres que sur l'organisation elle-même, bien qu'il soit attendu que les objectifs organisationnels soient mieux atteints si les leaders se concentrent sur le développement des autres.

Compte tenu de l'accent mis sur le service aux autres, il n'est pas surprenant que les professionnels de la psychologie du sport aient adopté des stratégies de leaders serviteurs pour aider leurs patients à améliorer leur santé et leur capacité à apprendre et à performer. Les chercheurs ont également commencé à examiner l'efficacité du leadership serviteur en coaching. Par exemple, des études montrent que le niveau de leaders serviteur des entraîneurs est en corrélation positive avec la performance des athlètes, la cohésion d'équipe et le succès des entraîneurs (Cho et Kim, 2014 ; Gillham, Gillham et Hansen, 2015).

RECHERCHE SUR LE MODÈLE MULTIDIMENSIONNEL DU LEADERSHIP SPORTIF

Les chercheurs ont testé à la fois la précision et l'utilité du modèle multidimensionnel de Chelladurai, en appliquant le modèle de manière intéressante. Nous discuterons brièvement de plusieurs de ces applications. Pour une analyse plus détaillée du modèle multidimensionnel du leadership sportif, voir Chelladurai (1993) et Horn (1993, 2002).

ÉCHELLE DE LEADERSHIP POUR LE SPORT

L'échelle de leadership pour le sport (ELS) a été développée pour mesurer les comportements de leadership, y compris les préférences des athlètes pour des comportements spécifiques, les perceptions des athlètes sur les comportements de leurs entraîneurs et les perceptions des entraîneurs de leur propre comportement (Chelladurai et Riemer, 1998 ; Chelladurai et Saleh, 1978, 1980). L'échelle a été traduite en plusieurs langues, a été testée de nombreuse fois et a reçu un soutien psychométrique ces dernières années. L'ELS comprend cinq dimensions :

1. Entraînement technico-tactique (comportements de transmission de consignes) : un entraîneur orienté vers l'entraînement et la transmission de consignes obtient un score élevé en essayant d'améliorer les performances des athlètes en donnant des instructions techniques sur les habiletés,

les techniques et les stratégies ; en mettant l'accent et en facilitant une formation rigoureuse et en coordonnant les activités des membres de l'équipe. Sullivan et Kent (2003) ont constaté que la motivation et l'efficacité de l'enseignement des entraîneurs semblaient conduire à des comportements de leadership en matière de formation et d'instruction.

2. Comportement démocratique (style de prise de décision) : un entraîneur au style démocratique permet aux athlètes de participer aux décisions concernant les objectifs du groupe, les méthodes d'entraînement, les tactiques et stratégies de jeu.

3. Comportement autocratique (style de prise de décision) : un entraîneur avec un style autocratique prend des décisions de manière indépendante et souligne son autorité personnelle à travers la prise de décision dans son travail. Les athlètes ne sont généralement pas sollicités pour contribuer à la prise de décision.

4. Soutien social (tendances motivationnelles) : un entraîneur qui obtient de bons résultats en matière de soutien social se soucie du bien-être de chaque athlète et tente d'établir des relations chaleureuses avec eux. Contrairement aux comportements d'un entraîneur qui insiste sur le feedback positif pendant la performance, les comportements d'entraînement orientés vers le soutien social sont indépendants (et non dépendants) de la performance des athlètes, et ils s'étendent généralement au-delà de l'arène sportive.

5. Feedback positif (tendances motivationnelles) : l'entraîneur qui obtient des résultats élevés en feedback positif loue ou récompense constamment les athlètes pour leurs bonnes performances. Le feedback positif dépend de la performance et se limite au contexte sportif.

Zhang, Jensen et Mann (1997) ont élaboré une échelle de leadership révisée pour le sport, qui comprenait deux dimensions supplémentaires (comportement de maintien de groupe et comportement de considération situationnelle). Cependant, Chelladurai (2007) a recommandé d'utiliser l'échelle originale jusqu'à ce que davantage de données soient collectées sur la version révisée.

ANTÉCÉDENTS DU LEADERSHIP

Certaines études se sont concentrées sur les conditions – ou les antécédents – qui affectent le comportement du leader, tandis que d'autres se sont concentrées sur les conséquences du comportement du leader, c'est-à-dire comment il affecte la performance des membres (voir Chelladurai, 1993 et Horn, 2002, pour plus de détails). L'étude des facteurs personnels et situationnels qui affectent le comportement du leader a permis de compiler les informations suivantes :

- **Âge et maturité** : au fur et à mesure que les gens vieillissent et mûrissent athlétiquement (se rapprochent de l'université), ils préfèrent de plus en plus des entraîneurs plus autocratiques et offrant un plus fort soutien social. Les athlètes plus matures sont généralement plus sérieux au sujet de leur sport et considèrent le sport comme une entreprise autocratique. Ils veulent un entraîneur qui fait avancer les choses et qui est très organisé, mais qui soutient également les joueurs. Cependant, d'autres recherches suggèrent que les adolescents plus jeunes (âgés de dix

à treize ans) et plus âgés (âgés de quatorze à dix-sept ans) préfèrent les entraîneurs moins autocratiques, qui permettent aux athlètes de participer à la prise de décision, font des commentaires positifs et donnent beaucoup d'instructions tactiques et techniques (Martin, Jackson, Richardson et Weiller, 1999).

- **Le sexe** : les hommes préfèrent plus que les femmes l'entraînement, les comportements centrés sur la transmission des consignes et les styles de coaching autocratiques. Par conséquent, les entraîneurs devraient être plus directifs avec les hommes et fournir beaucoup de feedback pédagogique. Les femmes préfèrent des comportements de coaching plus démocratiques et un style de coaching participatif qui leur permet de prendre des décisions. Les entraîneurs et autres chefs de groupe devraient permettre aux femmes de participer aux prises de décision. Cependant, il y a plus de similitudes que de différences entre les préférences des hommes et des femmes pour des comportements d'entraînement spécifiques, car les deux veulent une fréquence élevée d'entraînement et des comportements centrés sur la transmission d'instructions et des commentaires de leurs entraîneurs (Horn, 2002).
- **Nationalité** : les antécédents culturels peuvent influencer les préférences en matière de leadership. Les athlètes des États-Unis, de Grande-Bretagne et du Canada ne diffèrent pas notablement dans leur style d'entraînement préféré. Cependant, les athlètes universitaires japonais préfèrent davantage de soutien social et de comportements autocratiques que les athlètes canadiens, et perçoivent leurs entraîneurs comme plus autocratiques. Les athlètes canadiens préfèrent davantage de comportements d'entraînement et de transmission d'instruction que les athlètes japonais.

- **Type de sport** : les athlètes qui pratiquent des sports d'équipe hautement interactifs, tels que le basket-ball, le volley-ball et le football, préfèrent un style d'entraînement autocratique, contrairement aux athlètes pratiquant des sports coactifs, comme le bowling, la natation ou le tennis. Ainsi, une équipe de volley-ball préférera avoir un entraîneur autocratique là où une équipe d'athlétisme préférera un leadership davantage démocratique. De plus, Riemer et Chelladurai (1995) ont constaté que les athlètes réalisant différentes tâches dans un sport avaient des préférences différentes par rapport aux comportements des entraîneurs.
- **Caractéristiques psychologiques** : la recherche a révélé que la personnalité des athlètes doit également être prise en compte lorsque l'on étudie les préférences pour les comportements d'entraîneur (Chelladurai, 1990, 1993). Par exemple, il a été constaté que les athlètes avec un locus de contrôle interne ont montré une forte préférence pour les

INFLUENCE DES ATTENTES, DES VALEURS, DES CROYANCES ET DES COMPORTEMENTS DES ENTRAÎNEURS

Nous savons que les attentes des entraîneurs peuvent influencer leur comportement envers

les athlètes. Mais qu'est-ce qui influence les attentes, les valeurs, les croyances et les comportements des entraîneurs ? Trois facteurs potentiels ont été étudiés :

1. Le contexte socioculturel. Des recherches (Havashi et Weiss, 1994 ; Kim et Gill, 1997) ont révélé des variations interculturelles dans les objectifs de réussite, ainsi que des attentes différentielles dans les comportements d'entraînement. De plus, il a été démontré que les notions de « féminité » et de « masculinité » affectent les attentes des entraîneurs. En fait, certains sociologues ont soutenu que les équipes peuvent constituer une sous-culture avec leurs propres attentes, valeurs et croyances normatives. Ainsi, nous devons comprendre le contexte socioculturel dans lequel les entraîneurs travaillent pour mieux comprendre les attentes placées sur eux pour afficher certains comportements de coaching qu'ils développent.

2. Le climat organisationnel. Bien que le climat organisationnel puisse varier de plusieurs façons, les chercheurs (par exemple, Amorose et Horn, 2000 ; Chaumeton et Duda, 1988) ont principalement étudié cet aspect en fonction du niveau sportif. Par exemple, la recherche a révélé que, comparés à des athlètes universitaires en Division III, les athlètes universitaires de Division I (où

l'attente et la concentration sur la victoire sont plus grandes) percevaient que leurs entraîneurs faisaient preuve d'un style de leadership plus autocratique et moins socialement solidaire, et utilisaient moins régulièrement les feedbacks positifs et factuels. Parmi les entraîneurs de Division I, ceux dont les équipes avaient plus de bourses (indiquant peut-être un niveau de compétition plus élevé) étaient perçus par leurs athlètes comme étant plus autocratiques et moins solidaires socialement et comme utilisant plus fréquemment des feedbacks centrés sur la punition. Ainsi, le climat organisationnel (dans ce cas, le niveau de compétition) semble être lié aux attentes des entraîneurs et au comportement ultérieur.

3. Les caractéristiques personnelles des entraîneurs ou des enseignants. Les effets de plusieurs attributs personnels sur les attentes et les comportements des entraîneurs ont été étudiés. Par exemple, Strean, Senecal, Howlett et Burgess (1997) ont soutenu que les différences individuelles telles que l'autoréflexion, l'aptitude à la pensée critique, les capacités de prise de décision et les bases de connaissances peuvent influencer les attentes et les comportements des entraîneurs. Il a également été constaté que les entraîneurs ayant une motivation intrinsèque élevée ont tendance à être plus autonomes dans leurs styles de prise de décision (Fredrick et Morrison, 1999). D'autres recherches (Feltz,

Chase, Moritz et Sullivan, 1999) ont montré que les entraîneurs ayant une « efficacité d'entraînement » élevée (la mesure dans laquelle les entraîneurs croient qu'ils ont la capacité d'influer sur l'apprentissage et la performance de leurs athlètes) rendaient un feedback plus positif et que les enseignants ayant une forte confiance en soi affichent plus de persévérance face à l'échec et sont plus engagés dans leur profession que les enseignants ayant moins de confiance.

comportements d'entraînement et de transmission d'instruction, tandis que les athlètes avec un locus de contrôle externe préféraient les comportements d'entraîneur autocratique. De plus, les femmes

présentant un trait de caractère élevé d'anxiété préféraient des comportements plus positifs et de soutien social que leurs homologues, dont l'anxiété est faible. Des recherches supplémentaires sur les différences individuelles de personnalité liées aux préférences de comportement de coaching sont nécessaires.

MODÈLE MULTIDIMENSIONNEL DU LEADERSHIP

Selon Chelladurai (1993), une performance et une satisfaction optimales résultent d'un entraîneur qui dirige dans un style qui correspond aux préférences des membres du groupe. En utilisant le modèle de Chelladurai pour étudier les conséquences du comportement d'un leader sportif, les chercheurs ont proposé plusieurs lignes directrices :

- **La satisfaction** : lorsque les entraîneurs déclarent avoir développé le même style de décision que celui que préfèrent leurs athlètes, l'efficacité de l'entraînement sera favorablement évaluée. De même, la satisfaction des athlètes sera clairement affectée s'ils n'obtiennent pas le style d'entraînement qu'ils préfèrent. Plus l'écart est grand, plus la satisfaction est faible, en particulier à l'égard des comportements liés à l'entraînement et à l'instruction, au soutien social et au feedback positif. Un soutien social généreux, un comportement gratifiant et une prise de décision démocratique sont généralement associés à une grande satisfaction des athlètes. La recherche a également montré que les caractéristiques des entraîneurs – comme un âge plus jeune, de meilleurs pourcentages de victoires et de défaites antérieures et une expérience de

jeu moindre – ont suscité des scores de satisfaction plus élevés chez les athlètes. Enfin, la relation entre les comportements d'entraîneur et la satisfaction dépend du type de sport : les athlètes de sports d'équipe trouvent les comportements d'entraîneur positifs plus importants que les athlètes de sports individuels (Baker, Yardley et Côté, 2003).

- **La cohésion** : diverses études (Gardner, Shields, Bredemeier, et Bostrom, 1996 ; Pease et Kozub, 1994 ; Westre et Weiss, 1991) ont montré que les entraîneurs qui sont bien perçus en matière d'entraînement et d'enseignement, de comportements favorisant les feedbacks positifs et de soutien social démocratique ont des équipes plus soudées. Ces résultats ont été obtenus avec des athlètes d'âges, de disciplines sportives et de sexe variés, de sorte qu'ils peuvent être généralisés à une variété de situations et de populations. De plus, les animateurs dont le comportement est davantage lié aux tâches et qui soutenaient les attitudes centrées sur les tâches avaient des groupes plus soudés (Loughead et Carron, 2004).
- **Performance** : la plupart des recherches accréditent l'idée selon laquelle des comportements spécifiques de coaching sont liés à une augmentation des performances, en particulier lorsque les comportements de coaching réels et préférés sont congruents. Une étude a indiqué que les comportements fréquents de soutien social étaient liés à une moins bonne performance de l'équipe (record de victoires-défaites). Le soutien social accru n'a pas fait perdre plus à l'équipe mais, plus vraisemblablement, les résultats suggèrent que les équipes perdantes ont besoin de plus de soutien social de la part des leaders pour maintenir leur motivation (Weiss et Friedrichs, 1986).
- **Motivation intrinsèque** : les études qui font le lien entre divers comportements ou styles de coaching avec

des changements de motivation intrinsèque se développent (Horn, 2002). Par exemple, une étude (Vallerand et Losier, 1999) a montré que les entraîneurs qui affichaient un style plus autocratique avaient des athlètes avec des niveaux inférieurs de motivation intrinsèque et de compétence perçue que les entraîneurs qui affichaient un style de leadership plus démocratique. Il a également été démontré que l'effet du style d'entraînement sur la motivation et la compétence intrinsèque influence à son tour le degré de persévérance des athlètes dans le sport.

OPÉRATIONS D'ENTRAÎNEMENT AU LEADERSHIP

Les chercheurs ont commencé à développer des interventions pour renforcer le leadership des personnes impliquées dans le sport et l'exercice. Gould et Voelker (2010) ont décrit un programme d'entraînement en leadership pour les capitaines de sport du secondaire qui résultait d'un partenariat entre l'*Institute for the Study of Youth Sports* de l'Université de l'État du Michigan et la *Michigan High School Athletic Association*. Le programme consistait en une série de formations au leadership d'une journée, où cent à deux-cents capitaines sportifs potentiels ou en poste ont pris part à diverses activités expérientielles afin d'accroître leur sensibilisation, leurs connaissances et leurs compétences en leadership. Les sujets abordés ont été ce que les capitaines doivent savoir, les problèmes courants auxquels les capitaines sont confrontés et comment les gérer, et les problèmes spécifiques que les athlètes peuvent rencontrer en tant que capitaines. Les

athlètes ont également reçu un guide d'autoapprentissage du capitaine (Gould, 2007). Sur la base de leurs expériences dans la conduite de ces programmes, les auteurs ont souligné la nécessité d'être proactif dans le développement des compétences en leadership chez les athlètes, l'importance de l'apprentissage par l'expérience et la nécessité pour les entraîneurs de permettre aux athlètes ayant des rôles de leaders d'avoir des responsabilités significatives.

Voight (2012) a rapporté une étude de cas sur le développement du leadership chez les capitaines de deux équipes de volley-ball de lycée de haut niveau. L'intervention s'est concentrée sur quatre objectifs : aider les équipes à revenir en finale de leurs championnats NCAA respectifs, améliorer la communication et le fonctionnement de l'équipe, aider à l'organisation et à la communication quotidiennes de l'équipe et améliorer le développement du leadership personnel des capitaines. Sur la base des articles sur la psychologie des affaires et de l'organisation, un programme de développement du leadership en quinze étapes a été établi. Il comprenait des sujets tels que les rôles et les fonctions des capitaines, les forces et les faiblesses des leaders, l'évaluation des besoins de l'équipe, les commentaires de l'équipe pour les capitaines, les meilleures façons de s'acquitter des responsabilités et la gestion des problèmes. Le programme a été jugé efficace sur la base d'entretiens menés avec les capitaines et parce que les deux équipes ont atteint leurs objectifs de performance de revenir en finale de leurs championnats.

Duguay, Loughead et Munroe-Chandler (2016) ont évalué un programme de développement du leadership d'une saison avec des joueuses de basket-ball et de volley-ball universitaires. Le programme consistait en quatre ateliers d'une heure et se concentrait sur le renforcement des capacités des leaders et l'élaboration

de normes qui renforceraient les interactions sociales et la cohésion des équipes. Les sujets comprenaient les modèles de rôle appropriés, les stratégies de motivation inspirantes et la promotion de l'acceptation des objectifs du groupe. L'évaluation du programme, au moyen d'enquêtes menées avant et après l'intervention, a révélé des différences significatives dans les comportements de leadership et a amélioré le climat de motivation des pairs et la satisfaction des athlètes grâce au programme. Les entrevues avec les groupes de discussion après le programme ont également démontré que les athlètes croyaient que le programme était efficace. Bien qu'encourageants, les résultats doivent être considérés avec prudence, car les groupes témoins ou comparatifs qui n'ont pas réalisé le programme n'ont pas été évalués.

Enfin, Vella, Oades et Crowe (2013) ont étudié les effets d'un programme de formation en leadership transformationnel pour les jeunes entraîneurs. Le programme a été proposé à neuf entraîneurs dans un club de football, tandis qu'un deuxième club et un groupe d'entraîneurs ont servi de groupe témoin. Le programme s'est déroulé sur une session de deux heures, suivie de cinq appels hebdomadaires avec chaque entraîneur pour discuter et renforcer l'expérience. On a demandé aux athlètes de rapporter leurs expériences de développement associées au football (aptitudes personnelles et sociales, établissement d'objectifs, initiatives) et le leadership transformationnel de leurs entraîneurs à deux reprises, à douze mois d'intervalle. Les résultats ont révélé que les athlètes qui ont participé au groupe d'entraînement au leadership ont eu des comportements de leaders transformationnels plus importants après la saison. Ils ont également signalé des taux plus élevés d'expériences de développement. Les recherches ont conclu que l'enseignement des compétences de

leadership transformationnel des entraîneurs améliore le développement positif des jeunes. Prises ensemble, ces études montrent que les impacts de la formation initiale en leadership sont prometteurs. Les athlètes, les capitaines d'équipe et les entraîneurs peuvent tous apprendre à améliorer leurs compétences en leadership, et cela se traduit par une variété d'avantages.

QUATRE COMPOSANTES D'UN LEADERSHIP EFFICACE

Nous avons souligné que les traits de personnalité ne sont pas à eux seuls responsables d'un leadership efficace, bien que des composantes communes de leaders efficaces aient été identifiées. La recherche a également identifié des stratégies générales pour produire un leadership plus efficace dans les contextes d'éducation physique et sportive, y compris la manipulation des facteurs situationnels et la promotion de certaines caractéristiques des membres du groupe. Les quatre éléments généraux dont nous discutons dans cette section sont les qualités d'un leader, les styles de leadership, les facteurs situationnels et les qualités des adeptes.

Les quatre composantes d'un leadership efficace (**figure 10.3**) sont un mélange de nombreuses approches différentes de l'étude du leadership. Aucune approche n'est la meilleure, et toutes contribuent à comprendre ce qui rend le leadership efficace. Conformément au modèle interactionnel, les quatre composantes montrent ensemble que le comportement est mieux compris comme une interaction entre des facteurs personnels et situationnels.

QUALITÉS DES LEADERS

Bien qu'il n'existe pas un ensemble distinct de traits de personnalité essentiels qui garantissent qu'une personne deviendra un leader, les leaders qui réussissent semblent avoir certaines qualités en commun. La théorie du leadership transformationnel suggère par exemple que les leaders doivent servir de modèles solides pour les autres, démontrant les valeurs clés du groupe. Les chercheurs ont identifié plusieurs autres caractéristiques des leaders qui réussissent – notamment des capacités supérieures à la moyenne – comme l'intelligence, l'optimisme, la motivation intrinsèque et l'empathie. Ce sont des qualités requises dont on a besoin pour devenir un leader, mais elles ne sont cependant pas suffisantes (la présence de toutes ces qualités ne garantit pas d'être un leader). Et ces qualités seront nécessaires en plus ou en moins grand nombre selon les préférences des membres du groupe et la situation spécifique.

STYLES DE LEADERSHIP

Nous avons parlé de styles de coaching démocratiques et autocratiques. Comme vous vous en doutez, l'entraîneur au style démocratique est généralement centré sur l'athlète, coopératif et orienté sur les relations. À l'inverse, l'entraîneur au style autocratique est généralement orienté sur la victoire, bien structuré et orienté sur les tâches. Un entraîneur n'a pas besoin d'agir entièrement d'une manière ou d'une autre. Les entraîneurs peuvent intégrer et mélanger efficacement les styles de leadership démocratique et autocratique (Blake et Moulton, 1969). Différents comportements de leadership sont plus optimaux dans certaines situations, comme vous l'avez vu à travers le modèle multidimensionnel du leadership sportif et l'ELS. Le défi consiste à déterminer quel style convient le mieux aux circonstances et si les individus sont suffisamment flexibles pour adapter leur style dominant à une situation de leadership particulière. Le style de coaching approprié dépend le plus des facteurs situationnels et des caractéristiques des membres.

Un aspect du style qui a été étudié est la façon dont les entraîneurs prennent des décisions. L'efficacité de l'entraînement dépend en grande partie de la prise de bonnes décisions et du degré d'acceptation de ces décisions par les athlètes. Chelladurai et Trail (2001) ont développé un modèle de prise de décision qui s'applique au sport. Cinq principaux styles de prise de décision sont utilisés dans le sport :

1. Style autocratique : le coach résout le problème lui-même en utilisant les informations disponibles à ce moment-là.

2. Style autocratique consultatif : l'entraîneur obtient les informations nécessaires auprès des joueurs concernés et prend ensuite une décision.

3. Style consultatif individuel : le coach consulte les joueurs individuellement puis prend une décision. La décision peut refléter ou non la contribution des joueurs.

4. Style consultatif de groupe : l'entraîneur consulte les joueurs en groupe et prend ensuite une décision. La décision peut refléter ou non la contribution des joueurs.

5. Style de groupe : l'entraîneur partage le problème avec les joueurs, puis les joueurs prennent conjointement la décision sans influence de l'entraîneur.

FACTEURS SITUATIONNELS

Un leader doit être sensible à la situation et à l'environnement spécifiques. Les leaders doivent tenir compte de plusieurs facteurs situationnels pertinents pour planifier un leadership efficace dans le sport (Martens, 2004) :

- **S'agit-il d'un sport d'équipe ou d'un sport individuel ?** Les athlètes de sports d'équipe préfèrent généralement davantage les leaders autocratiques que les athlètes de sports individuels.
- **S'agit-il d'un sport interactif (comme le basket-ball) ou coactif (comme le bowling) ?** Les athlètes des équipes de sports interactifs préfèrent des leaders plus centrés sur les tâches que les athlètes des équipes de sports coactifs.
- **Quelle est la taille de l'équipe ?** À mesure que la taille du groupe augmente, il devient plus difficile d'utiliser efficacement un style de leadership démocratique.
- **De combien de temps dispose-t-on ?** Lorsque peu de temps est disponible, un leader centré sur les tâches est plus souhaitable.
- **Le groupe a-t-il une tradition de leadership particulière ?** Un groupe qui a une tradition avec un style de leadership en particulier aura généralement du mal à passer à un autre style.

QUALITÉS DES AUTRES MEMBRES

Les caractéristiques des autres membres (athlètes dans des contextes sportifs) sont également importantes pour déterminer l'efficacité d'un leader. Le besoin que les caractéristiques et les styles des leaders et des

participants s'harmonisent montre à quel point le processus interactionnel est important pour un leadership efficace. Par exemple, les athlètes plus âgés et plus expérimentés préfèrent généralement un style d'entraînement autocratique, et les athlètes féminines préfèrent un entraîneur démocratique. Plus tôt, nous avons discuté des caractéristiques spécifiques (sexe, âge, maturité, nationalité, capacités et personnalité) des participants qui interagissent avec le leadership pour déterminer l'efficacité du leadership dans le sport et l'exercice.

L'ART DU LEADERSHIP

Une chose est claire : dans les milieux du sport et de l'activité physiques, les leaders sont d'une importance primordiale. La recherche a montré qu'une variété de facteurs personnels et situationnels interagissent pour influencer l'efficacité du leader.

Beaucoup d'entre vous se préparent à des carrières en tant qu'entraîneurs sportifs, entraîneurs, préparateurs physiques, préparateurs mentaux, dirigeants sportifs, éducateurs physiques ou universitaires en sciences du sport. Vous serez amenés à diriger des gens. Pour cette raison, vous devez vous engager à comprendre vos forces et vos faiblesses en tant que leader.

Après avoir passé en revue les études sur le sujet, Hackman et Wageman (2007) ont indiqué que « *l'entraînement en leadership doit à la fois faire ressortir les stratégies de leadership préférées du stagiaire, et ensuite explorer les conditions dans lesquelles ces stratégies sont et ne sont pas appropriées* ». Dans une étude intéressante sur les leaders dans le domaine des

loisirs (entraîneurs, responsables des loisirs, spécialistes de la préparation physique), Little et Watkins (2004) ont constaté que des facteurs tels que les années d'expérience, l'âge et les qualifications n'étaient pas des indicateurs suffisants de la performance des leaders. L'efficacité était déterminée par la capacité du chef à expérimenter des manières plus complexes de diriger. Devenir un leader efficace demande un travail acharné, des efforts continus pour s'améliorer et la capacité d'apprendre des expériences de leadership.

Enfin, bien que la science permette de comprendre ce qu'est un leadership efficace, les meilleurs chercheurs (Bennis, 2007) indiquent que le leadership efficace est aussi un art qui est influencé par des facteurs tels que la sagesse, l'intelligence (intellectuelle et pratique) et la créativité (Sternberg, 2007). Par conséquent, prenez l'engagement de lire et d'observer les leaders efficaces. Concentrez-vous non seulement sur les attributs et les caractéristiques qui rendent un leader efficace, mais aussi sur la manière dont ces attributs fonctionnent ensemble et interagissent avec les facteurs situationnels pour influencer l'efficacité du leader.

PRINCIPES DE GESTION DE L'ÉNERGIE POUR LES LEADERS

Jim Loehr (2005) a travaillé avec des leaders dans une variété de situations de haute performance telles que le sport, l'application

de la loi, la médecine et les affaires. Il a développé un modèle de leadership efficace fondé sur la gestion de l'énergie physique, mentale, émotionnelle et spirituelle. Il considère que l'énergie est la ressource la plus critique requise pour atteindre tout objectif d'équipe. Les leaders efficaces sont des experts dans la mobilisation et la concentration de leurs ressources énergétiques et des membres de l'équipe vers l'objectif de l'équipe. Fondamentalement, le leadership consiste à gérer l'énergie. Voici douze principes de gestion de l'énergie :

1. La croissance suit les investissements énergétiques. Les grands leaders aident les membres de l'équipe à faire les bons investissements énergétiques au bon moment.

2. La croissance cesse lorsque l'investissement énergétique cesse. Les grands leaders veillent à ce qu'un approvisionnement énergétique adéquat soit consacré aux actions, aux croyances et aux sentiments qui sont essentiels au succès de la mission.

3. La meilleure énergie produit le plus de croissance. Ce n'est pas le temps que les membres de l'équipe investissent qui favorise le succès de l'équipe, mais plutôt l'énergie qu'ils apportent au temps dont ils disposent. Des leaders efficaces aident les membres de l'équipe à s'engager pleinement dans tout ce qui est important pour l'équipe.

4. Tout ce qui reçoit de l'énergie gagne en force. Tout comme les investissements dans les émotions positives stimulent une croissance positive, les investissements dans les émotions négatives ou toxiques stimulent une croissance défensive.

5. Il existe quatre sources d'énergie. Le pouvoir de l'engagement total est le pouvoir de l'énergie humaine correctement alignée et habilement gérée (physique, émotionnelle, mentale et spirituelle).

6. Les investissements énergétiques doivent être équilibrés avec les récupérations énergétiques. Le surentraînement (trop de dépense énergétique par rapport à la récupération) et le sous-entraînement (trop de récupération par rapport à la dépense énergétique) menacent la réussite d'une mission. Pendant la compétition, des exemples d'occasions de renouveler l'énergie comprennent le temps entre les points au tennis, les changements de quart au hockey, les changements de manche au baseball et les temps morts au basket-ball. La respiration profonde, la relaxation musculaire, le discours interne positif, les routines mentales et l'imagerie peuvent tous aider à renouveler l'énergie et à se préparer à la prochaine dose de stress.

7. Les gens doivent aller au-delà de la zone de confort. Toute forme de dépense énergétique qui provoque une gêne a le potentiel d'augmenter la capacité. Les grands leaders savent que l'inconfort est une condition préalable à la croissance, et que chaque crise peut être utilisée pour élargir les

capacités de l'équipe et de l'individu lorsqu'elle est gérée correctement.

8. Des rituels positifs devraient être utilisés pour gérer l'énergie. La gestion de l'énergie est mieux réalisée non par la volonté et l'autodiscipline, mais par les habitudes. Des exemples de rituels positifs comprennent les routines de pré-compétition, de préperformance, de sommeil et d'hydratation.

9. L'énergie est très contagieuse. Les grands leaders reconnaissent rapidement les individus qui ont le potentiel de porter et de transmettre de l'énergie négative ou positive à l'équipe et de décourager ou d'encourager ce type de comportement.

10. L'énergie négative doit être maintenue en dehors de la zone de confort. Les grands leaders aident les membres de l'équipe à créer des limites (règles d'équipe) pour contenir leur énergie négative afin qu'elle ne contamine pas l'équipe.

11. Les déficits d'estime de soi nécessitent de l'énergie. Les grands dirigeants reconnaissent que ceux qui ont une faible estime de soi peuvent exercer une forte pression sur l'équipe, et s'efforcent de garantir que les investissements énergétiques dans ces personnes ne compromettent pas la mission de l'équipe.

12. Des investissements énergétiques répétés font la différence. Lorsque les énergies positive et négative entrent en collision, celle qui a la plus grande force domine. Les grands leaders comprennent qu'un individu positif peut être contaminé par

trop d’énergie négative, qui doit donc être contenue.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. Définir le leadership et décrire les différences entre les leaders et les managers.

Les leaders influencent les individus et les groupes vers des objectifs fixés. Ils affectent les participants en établissant des relations interpersonnelles, en faisant des commentaires, en influençant le processus de prise de décision et en les motivant. Un leader sait où le groupe doit aller et fournit la direction et les ressources pour l'aider à y parvenir. Les managers sont plus concernés par la planification, l'organisation, la planification, la budgétisation, la dotation en personnel et les activités de recrutement.

2. Comprendre les approches caractéristiques, comportementales, situationnelles et interactionnelles de l'étude du leadership.

L'approche par traits de personnalité suppose que les grands leaders possèdent un ensemble de traits de personnalité universels qui sont essentiels pour

un leadership efficace. L’approche comportementale suppose qu’un ensemble de comportements relativement universel caractérise les leaders qui réussissent. L’approche situationnelle soutient qu’un leadership efficace dépend beaucoup plus des caractéristiques de la situation que des traits et des comportements des leaders dans ces situations. L’approche interactionnelle postule que l’interaction entre la situation et les comportements d’un leader détermine un leadership efficace. Cette approche suppose qu’il n’existe pas un meilleur type de leader, mais plutôt que le style de leadership et l’efficacité dépendent de l’adaptation de la situation et des qualités des membres du groupe.

3. Expliquer le modèle de médiation cognitive du leadership.

Selon ce modèle, les perceptions des athlètes sur les comportements des entraîneurs déterminent principalement les réactions et les réponses des joueurs à ces comportements. Cependant, dans la tradition du modèle interactionnel, les comportements des joueurs et des entraîneurs sont influencés par des facteurs situationnels, ainsi que par des caractéristiques de différence individuelle des entraîneurs et des joueurs.

4. Expliquer le modèle multidimensionnel du leadership sportif.

Selon le modèle multidimensionnel de leadership sportif, la performance du groupe et la satisfaction des membres dépendent de la mesure dans laquelle trois types de comportement du leader – requis, préféré et réel – s'harmonisent avec les caractéristiques préalables de la situation, du leader et des membres. Des résultats positifs, de meilleures performances et la satisfaction du groupe se produisent généralement si les trois types de comportement du leader sont congruents. Autrement dit, une performance optimale et la satisfaction des membres en résulteront si un entraîneur ou un autre leader utilise des comportements – prescrits pour la situation particulière – qui sont cohérents avec les préférences des membres.

5. Expliquer les modèles transformationnel et serviteur du leadership sportif.

Le leadership transformationnel se produit lorsque le leader adopte une position visionnaire et inspire les gens à suivre cette vision. Cela implique d'avoir la capacité de motiver et d'inspirer les autres à atteindre de nouveaux sommets et à accomplir plus qu'ils ne le pensaient à l'origine. Le leadership transformationnel comprend quatre composantes : une influence idéalisée, une motivation inspirante, une stimulation intellectuelle et une considération individualisée. Le leadership serviteur se concentre sur le service aux autres. L'objectif du leader est d'encourager les autres à bâtir un avenir meilleur. Ils sont décrits comme étant attentionnés, à l'écoute,

empathiques, bons gestionnaires et solides bâtisseurs de la communauté.

6. Débattre de la recherche sur le leadership dans les milieux sportifs.

La recherche a révélé que plusieurs facteurs personnels et situationnels affectent le comportement des leaders dans le sport et l'exercice. Ces antécédents incluent des spécificités telles que l'âge, la maturité, le sexe, la nationalité et le type de sport. Les conséquences du comportement du leader peuvent être vues en termes de satisfaction, de performance et de cohésion du groupe. Par exemple, la satisfaction des athlètes est élevée lorsqu'il y a une bonne adéquation entre leur style d'entraînement préféré et le style d'entraînement réel de l'entraîneur.

7. Discuter des quatre éléments d'un leadership efficace.

Un leadership efficace dans le sport dépend des qualités du leader, du style de leadership, des facteurs situationnels et des caractéristiques des adeptes. La façon dont ces quatre éléments interagissent détermine ce qui rend un leader efficace.

MOTS-CLÉS

Comportements réactifs
Comportements spontanés
Considération
Échelle de leadership pour le sport (ELS)
Leadership
Leaders centrés sur les relations
Leaders centrés sur les tâches
Leadership transformationnel
Leadership transactionnel
Leaders formels
Leaders informels
Leader serviteur
Modèle de contingence
Modèle multidimensionnel de leadership sportif
Structuration
Styles de prise de décision
Traits de caractère de leadership

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Comparez et mettez en contraste les approches du leadership comportementales, situationnelles et interactionnelles.
2. Discutez de trois implications pratiques et principes qui peuvent être issues de la

littérature psychologique sur le leadership.

3. Discutez de l’enregistrement des événements comme technique pour étudier les comportements de leadership dans le sport, ainsi que des résultats concernant l’entraîneur John Wooden.
4. Décrivez les principes du modèle multidimensionnel de leadership sportif de Chelladurai, y compris les trois antécédents et les trois types de comportements de leader.
5. Discutez des quatre éléments d’un leadership efficace. Quelles implications cela a-t-il pour les leaders dans les environnements du coaching, de l’enseignement ou de la pratique ?
6. Décrivez cinq styles de décision utilisés par les entraîneurs, et trois facteurs qui influencent leur efficacité.
7. Discutez de la manière dont le climat organisationnel, le contexte socioculturel et la personnalité du leader peuvent influencer les attentes, les valeurs et les comportements d’un coach.
8. Décrivez les éléments essentiels du développement du leadership par le sport, ainsi que l’influence des parents, des entraîneurs et des pairs sur ces éléments.
9. Discutez de cinq lignes directrices en matière de leadership dans la poursuite de l’excellence.
10. Discutez de ce qu’implique le leadership transformationnel et pourquoi il est important.

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Vous avez pris votre premier poste d'entraîneur et d'enseignant dans un lycée. Décrivez comment vous pourriez appliquer certains des principes et conclusions tirés des modèles de Chelladurai, Smith et Smoll à votre coaching et à votre enseignement. Soyez précis sur la façon dont vous pourriez modifier votre approche à l'égard de vos athlètes et étudiants dans les classes, les entraînements et les compétitions.
2. Vous êtes embauché comme directeur d'un programme de la *Little League* dans votre ville. Vous voulez vous assurer que vos entraîneurs bénévoles sont des leaders efficaces pour les jeunes athlètes. Vous décidez de tenir une formation de coaching à laquelle tous les entraîneurs bénévoles doivent assister. Décrivez les principes et les informations que vous incluriez pour vous assurer que ces entraîneurs novices deviennent des leaders efficaces.

Chapitre 11

COMMUNICATION

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) décrire le processus de communication ;
2) décrire comment envoyer des messages plus efficacement ;
3) décrire comment recevoir des messages plus efficacement ;
4) identifier les causes des défaillances de communication ;
5) décrire le conflit dans les relations interpersonnelles dans le modèle du sport ;
6) expliquer le processus d'utilisation de la confrontation ;
7) discuter de la manière de proposer une critique constructive.

> **« Vous pouvez communiquer sans motiver mais il est impossible de motiver sans communiquer. »**
>
> **John Thompson, ancien entraîneur de basket-ball masculin de l'Université de Georgetown.**

> **« Les gens apprennent à penser en communiquant. Donc, dans notre programme, nous n'utilisons pas seulement un système offensif et un système défensif, nous utilisons un système de communication. »**
>
> **Mike Krzyzewski, entraîneur de basket-ball masculin de l'Université Duke.**

La communication, partie intégrante de notre vie quotidienne, est certainement un élément essentiel dans les milieux du sport et de l'activité physique. Les professionnels de l'activité doivent convaincre les personnes sédentaires de faire de l'exercice.

Peu importe à quel point un entraîneur est brillant dans la stratégie de planification et dans les aspects techniques du jeu, le succès dépend toujours de sa capacité à communiquer efficacement non seulement avec les athlètes, mais aussi avec les parents, les officiels, les entraîneurs adjoints, les médias, l'équipe médicale et les autres entraîneurs. Les professeurs d'éducation physique et les entraîneurs sportifs certifiés doivent également communiquer dans différents contextes. En d'autres termes, ce n'est pas tant ce que vous savez qui est important, que votre capacité à le communiquer.

De bonnes compétences en communication font partie des ingrédients essentiels qui contribuent à l'amélioration des performances et à l'épanouissement personnel des pratiquants d'activités physique et sportive. L'importance de la qualité des relations interpersonnelles dans le sport et l'exercice a conduit à la publication d'un numéro spécial de la revue Psychology of Sport and Exercise, édité par Jowett et Wylleman (2006). Les études ont démontré que :

- Les nageurs olympiques privilégient les compétences sociales de leurs entraîneurs qui ont trait à la communication, avant leurs compétences techniques (Philippe et Seiler, 2006) ;
- Les athlètes préfèrent que leurs entraîneurs évoquent différentes quantités d'informations et d'émotions dans les entretiens d'avant-match (Vargas-Tonsing et Guan, 2007) ;
- On note des différences dans les modes de communication entre des équipes de tennis de double les moins et les plus performantes (Lausic, Razon et Tanenbaum, 2015) ;
- Avant d'arriver sur le campus, les athlètes universitaires sont socialisés par le biais de messages qu'ils reçoivent de leurs proches et qui leur transmettent des attentes sur des questions clés telles que l'ardeur au travail et les attitudes souhaitables (Cranmer et Meyers, 2017) ;
- Les comportements non verbaux et les vêtements portés par les athlètes influencent ce que nous attendons d'eux et les évaluations de leurs capacités de performance (Buscombe, Greenless, Holder, Thelwell et Rimmer, 2006).

Pour devenir un professionnel du sport et de l'exercice, vous devez développer de solides compétences en communication.

Bien que l'on ait beaucoup écrit sur la communication en général (par exemple, Beebe, Beebe et Redmond, 1996 ; Infante, Rancer et Womack, 1997 ; Von Gunten, Ferris et Emanuel, 2000), les travaux sur la communication en sport sont plus récents ; ils se sont développés depuis 2005. Les travaux sur la communication sont utiles au champ spécifique du sport. Quel que soit le cadre, l'un des plus gros problèmes de la communication est que nous nous attendons souvent à ce que les autres soient capables de lire dans les esprits. Fréquemment, les entraîneurs, les athlètes, les enseignants, les professionnels de la préparation physique et les parents communiquent en « sténographie », en supposant qu'un simple geste suffira à transmettre leurs sentiments et leur perspective unique.

Il ne faut pas s'étonner que les manques de communication soient souvent à l'origine des problèmes lorsque les entraîneurs parlent aux athlètes, quand l'équipe médicale interagit avec les patients ou lorsque les enseignants discutent avec les étudiants. En fait, une communication inefficace entraîne une foule de problèmes intrapersonnels (perte de confiance, diminution de la motivation), des problèmes interpersonnels (diminution de la cohésion du groupe, manque de confiance envers les membres de l'équipe) et une diminution des performances de l'équipe et de l'individu (Wachsmuth, Jowett et Hardwood, 2017). Cela peut conduire à des remarques telles que : *« Je ne peux tout simplement pas lui parler », « je ne lui ai pas dit une fois, mais plutôt mille fois »* ou *« quand je lui parle, ça rentre dans une oreille et ça sort par l'autre ».* D'un autre côté, les athlètes et les étudiants expriment souvent les avis suivants à propos des entraîneurs et des enseignants : *« Elle n'explique jamais pourquoi elle fait des choses », « il est si difficile à approcher »* et *« elle est toujours en train de crier et de hurler ».* De toute

évidence, des problèmes existent des deux côtés de la communication. La réparation de ces lacunes de communication est essentielle dans l'environnement d'apprentissage et de coaching. Cette citation d'un joueur de football révèle une défaillance de communication entre l'entraîneur et l'athlète :

> **« Il y a quelque temps, l'entraîneur a décidé de ne pas m'inclure dans l'équipe titulaire pendant plusieurs matches. C'était quelque chose que je n'avais jamais vécu auparavant, et c'était difficile à gérer pour moi. J'étais un joueur régulier de l'équipe nationale à l'époque et je n'avais pas remarqué que ma performance avait diminué de quelque façon que ce soit. S'il m'avait parlé et m'avait expliqué ses raisons, le problème aurait pu être résolu immédiatement et beaucoup de frustration aurait pu être évitée. Des discussions régulières entre l'entraîneur et le joueur peuvent faire toute la différence et devraient figurer en bonne place sur la liste des priorités de l'entraîneur. (Jowett, Paull, Pensgaard, Hoegmo et Riis, 2005) »**

COMPRENDRE LE PROCESSUS DE COMMUNICATION

Toute communication unidirectionnelle suit le même processus de base. Dans un premier temps, une personne décide d'envoyer un message à une autre. Dans un deuxième temps, l'expéditeur traduit (encode)

les pensées en un message. Dans un troisième temps, le message est acheminé (généralement par des mots prononcés mais parfois par des moyens non verbaux, comme la langue des signes) vers le destinataire. Ensuite, le récepteur interprète (décode) le message. Enfin, le destinataire réfléchit au message et répond intérieurement (par exemple, en s'intéressant, en se fâchant ou en se sentant soulagé). La **figure 11.1** décrit ce processus.

OBJECTIFS DE LA COMMUNICATION

Bien que le même processus se produise dans toutes les communications, les objectifs de la communication peuvent varier. Vous pourriez communiquer pour persuader une personne dans un cours de fitness qu'elle peut perdre du poids en faisant de l'exercice régulièrement, pour évaluer dans quelle mesure une gymnaste exécute sa routine sur la poutre, pour informer les élèves sur la façon de réaliser une nouvelle technique de volley-ball, pour stimuler votre équipe contre un adversaire performant, ou pour faire face à un conflit entre deux membres de votre staff médical. Cependant, toute communication contient du contenu ainsi que des messages relationnels (comment nous nous sentons avec quelqu'un).

La communication peut intégrer plusieurs objectifs à la fois. Par exemple, disons qu'un professeur de danse aérobie souhaite inclure des mouvements plus difficiles et plus intenses dans le programme d'exercice de la classe. Il essaiera de motiver et de persuader (pour convaincre) la classe des avantages de cet exercice supplémentaire , puis l'informera sur la façon d'appliquer la nouvelle compétence.

TYPES DE COMMUNICATION

La communication se fait de deux manières fondamentales : interpersonnelle et intrapersonnelle. Habituellement, lorsque nous parlons de communication, nous pensons à la communication interpersonnelle, qui implique au moins deux personnes et un échange significatif. L'émetteur a l'intention d'influencer la réponse d'une ou de plusieurs personnes en particulier. Le message ou le contenu peut être reçu par la personne à qui il était destiné, par des personnes auxquelles il n'était pas destiné, ou les deux. Parfois, ce message est déformé de sorte que le message prévu par l'expéditeur n'est pas transmis.

Une partie importante de la communication interpersonnelle implique la communication non verbale ou des signaux non verbaux. La recherche a indiqué que ce type de communication est également essentiel pour transmettre et recevoir des informations. Il est donc important que les expéditeurs et les destinataires de la communication soient conscients de l'importance de la communication non verbale, qu'il s'agisse du langage corporel ou du ton et de la vitesse de la voix ou des expressions faciales.

Les chercheurs en psychologie du sport étudient la communication non verbale chez les entraîneurs et les

athlètes. Où en est la recherche sur la communication non verbale dans le sport ?

- Dans une étude, les participants qui regardaient un match de tennis n'ont vu les joueurs qu'entre les points – ils n'ont jamais vu un joueur frapper une balle ou jouer un point. Pourtant, environ 75 % du temps, ils pouvaient identifier qui gagnait le match. Les signaux non verbaux émis par les joueurs entre les points étaient suffisamment forts pour indiquer qui menait au score ou qui était mené.

- Dans une autre étude, les comportements non verbaux des adversaires avant le match et leur tenue vestimentaire ont influencé les évaluations de la performance et les attentes des observateurs concernant les résultats (Buscombe et al., 2006).

- Jowett et Frost (2007) ont constaté que les footballeurs américains noirs considéraient l'origine ethnique de leurs entraîneurs comme un facteur significatif influençant leurs relations. Même si leurs entraîneurs n'ont rien dit qui puisse influencer leur relation personnelle avec les joueurs, les joueurs ont fait certaines hypothèses fondées sur l'apparence de l'entraîneur (et non sur ce qu'il disait).

- Les athlètes décodent les communications et les comportements non verbaux de leurs entraîneurs, comme atténuer ou augmenter la vitesse et le ton de leur communication verbale. Les athlètes ont rapporté que le niveau de stress de leurs entraîneurs affectait leurs états psychologiques et leurs performances (Thelwell, Wagstaff, Rayner, Chapman et Barker, 2017).

- Une série d’études a révélé que les joueurs qui effectuaient des tirs au but au football et qui affichaient un langage corporel dominant (la tête haute, une posture droite) en comparaison avec ceux dont le langage corporel exprimait la soumission (la tête basse, une posture affalée) ont été perçus de manière plus positive par les gardiens de but et les joueurs de terrain (Furley, Dicks et Memmert, 2012). Il a également été constaté que les comportements non verbaux des tireurs de penalty affectaient l’initiation du mouvement des gardiens de but (Furley, Dicks, Stendtke et Memmert, 2012). Des études sur des lanceurs de baseball ont révélé qu’il est important pour les lanceurs d’éviter d’afficher des comportements de soumission (Furley, Dicks, Stendtke et Memmert, 2012). Une autre étude a déterminé qu’en se basant uniquement sur le langage corporel, les observateurs pouvaient faire la distinction entre les joueurs gagnants et perdants au basket-ball, au handball et au tennis de table (Furley et Schweizer, 2014). La capacité de lire avec précision le comportement non verbal a été démontrée par des athlètes qualifiés, des athlètes amateurs et même des enfants, ce qui soutient l’idée que la capacité de lire un comportement non verbal peut avoir une base évolutive et n’est pas le résultat de l’apprentissage seul.

La communication intrapersonnelle (dialogue interne) est la communication que nous avons avec nous-mêmes. Nous nous parlons beaucoup et ce dialogue interne est important. Ce que nous nous disons aide généralement à façonner et à prédire comment nous agissons et nous performons. Par exemple, une jeune élève dans une classe d’éducation physique peut avoir peur de réaliser une nouvelle habileté, comme le

service tennis, et se dit qu'elle ne peut pas le faire et qu'elle aura l'air idiot si elle essaie. Ce dialogue interne négatif augmente la probabilité qu'elle n'exécute pas correctement l'habileté. Le discours intérieur peut également affecter la motivation. Si quelqu'un essaie de perdre du poids et se dit qu'il a l'air plus mince et se sent bien, il améliore sa motivation grâce à son dialogue interne (voir le chapitre 17 pour plus d'informations sur le dialogue interne).

POINT CLÉ

Le dialogue interne, ou communication intrapersonnelle, affecte la motivation et le comportement.

Il est également important de reconnaître que les communications des animateurs, des enseignants et des entraîneurs influencent le discours interne de leurs athlètes. Les chercheurs (Zourbanos, Hatzigeorgiadis et Theodorakis, 2007 ; Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Tsiakaras, Chroni et Theodorakis, 2010) ont constaté que les déclarations positives et négatives des entraîneurs influencent le dialogue interne de leurs athlètes. En particulier, le feedback positif ou négatif des entraîneurs a produit un dialogue interne plutôt positif ou plutôt négatif chez leurs athlètes. Ainsi, la communication interpersonnelle influence la communication intrapersonnelle.

ENVOYER DES MESSAGES EFFICACEMENT

Une communication efficace est ce qui différencie souvent le succès de l'échec pour les enseignants, les entraîneurs, les médecins du sport et les animateurs. Ainsi, doivent-ils comprendre comment envoyer des messages efficaces, à la fois verbalement et non verbalement. Heureusement, la recherche a démontré qu'une communication efficace peut être enseignée aux dirigeants, aux enseignants et aux entraîneurs de l'activité physique et sportive.

John Madden, entraîneur de football professionnel du *Hall of Fame* des *Los Angeles Raiders* puis commentateur de football, a résumé ainsi la nature d'une communication réussie dans l'environnement sportif :

> **« La communication entre un entraîneur et ses joueurs consiste à pouvoir dire de bonnes choses, de mauvaises choses et des choses neutres. D'un autre côté, il s'agit aussi d'être capable d'écouter des choses bonnes, mauvaises et neutres… J'essayais de parler à chaque joueur. Parfois, c'était simplement un rapide « Comment ça va ? » Parfois, c'était une véritable conversation. Mais en leur parlant tous les jours, ils ne remarquaient pas qu'il se passait quelque chose lorsque je m'arrêtais pour leur parler. (Syer, 1986) »**

Dans ce sens, Hardy, Burke et Crace (2005) ont noté que les individus (les entraîneurs en particulier) ont besoin de se sentir bien dans leur style de communication. Quels sont vos points forts et vos axes de progrès en matière de communication ? Une étude de Millar, Oldhan et Donovan (2011) qui a examiné la conscience qu'ont les entraîneurs de leurs communications verbales avec les athlètes a montré que la conscience de soi est extrêmement importante. Les chercheurs ont analysé les instructions verbales fournies par les entraîneurs d'aviron aux rameurs à partir d'un questionnaire sur leur comportement verbal perçu. Les résultats ont révélé que les entraîneurs étaient imprécis lorsqu'ils rappelaient ce qu'ils avaient dit aux athlètes. On a observé que les entraîneurs donnaient principalement des instructions concomitantes à l'action (pendant que les athlètes ramaient) et prescriptives (quoi faire), mais fournissaient peu de feedback évaluatif (était-ce bien ?) ou affectif (comment vous sentiez-vous ?). Ces perceptions inexactes par les entraîneurs peuvent être problématiques. Bien que les entraîneurs puissent penser qu'ils ont verbalisé des instructions ou des informations aux athlètes (comme fournir un feedback évaluatif), cela ne s'est peut-être jamais vraiment produit. Cela met en évidence la nécessité de développer des méthodes pour accroître la conscience de soi des entraîneurs en matière de communication.

Dans les paragraphes suivants, nous discuterons brièvement de la communication interpersonnelle et intrapersonnelle, mais nous nous concentrerons sur la communication non verbale – un processus subtil qui est essentiel pour transmettre et recevoir des informations.

CONSEILS POUR AMÉLIORER LA COMMUNICATION

Des moyens d'améliorer la communication entraîneur-athlète, athlète-athlète et enseignant-élève ont été identifiés (Eccles et Tran, 2012 ; Martens, 1997 ; Yukelson, 1997, 2013) et sont répertoriés ici.

- Identifiez votre propre style de communication. Bien que l'étude des styles de communication d'individus très performants dans votre domaine puisse vous influencer fortement, vous devez être vous-même et à l'aise avec votre propre style de communication.
- Reconnaissez toujours les salutations des autres – un bonjour et un sourire sont des moyens faciles de communiquer des sentiments positifs.
- Soyez empathique ou sensible aux sentiments de d'autrui. Efforcez-vous de comprendre le problème du point de vue de votre interlocuteur et pas seulement du vôtre. Votre objectif est de comprendre ce qu'elle vit émotionnellement et de montrer que vous vous souciez d'elle.
- Expliquez pourquoi vous faites ce que vous faites. Les athlètes et les élèves d'aujourd'hui ne suivront pas aveuglément les ordres d'un entraîneur ou d'un enseignant.

- Communiquez clairement vos attentes – ce que vous attendez et ce que vous n’attendez pas de ceux avec qui vous travaillez. Réduire l’incertitude en clarifiant les attentes fait baisser non seulement le stress, mais garantit également que tout le monde a bien le même niveau d’information.
- Utilisez une approche positive lors de la communication. Cela inclut l’utilisation des éloges, des encouragements, du soutien et du renforcement positif. Les entraîneurs doivent être prudents lorsqu’ils utilisent la position d’autorité et de pouvoir ; mal utilisée, elle peut avoir des effets négatifs sur les athlètes (Cranmer et Goodboy, 2015).
- Soyez clair et concis lors de la communication.
- Aidez vos élèves et vos athlètes à apprendre à écouter. Apprenez-leur à suivre les principes « HEAR » : la tête haute, le regard vers l’avant, participer pleinement et garder le silence (Eclles et Tran, 2012).
- Encouragez les questions pour vérifier que les messages sont reçus correctement. Poser des questions vous permettra également de savoir ce dont a besoin votre interlocuteur et pourquoi.
- Utilisez la répétition. Bien que vous ne souhaitiez pas répéter les mêmes choses encore et encore lors de la communication, une certaine redondance améliore la communication.

- Concentrez-vous sur l’écoute des autres, surtout lorsque vous n’aimez pas ce qu’ils disent ou lorsque les émotions sont fortes.
- Autant que possible, gardez les confrontations privées.
- Soyez ouvert et honnête dans vos communications. Si quelque chose se produit qui vous fait revenir sur ce que vous avez déclaré précédemment, indiquez clairement que cela s’est produit et expliquez pourquoi cela s’est produit. Ou si vous ne pouvez pas être transparent, indiquez pourquoi (par exemple, je ne peux pas en discuter en raison d’une enquête interne en cours).
- Travaillez pour être conscient de votre communication non verbale dans le but d’être cohérent dans votre communication verbale et non verbale.

MESSAGES VERBAUX

Les messages verbaux doivent être émis clairement, reçus et interprétés correctement. Bill Parcells, entraîneur de football professionnel légendaire, a compris l’importance de l’émission et de la réception efficaces d’un message : *« Lors de l’émission d’un message, il ne suffit pas d’être honnête et précis. L’impact du message dépendra de la personne qui le reçoit et de ce qu’elle est prête à recevoir à ce moment-là »* (Parcelles et Coplon, 1995). Nous devons choisir le bon moment et le bon endroit pour communiquer.

Malheureusement, les entraîneurs et les parents choisissent souvent le moment le plus inapproprié (par exemple, juste après un match ou devant l'équipe) pour communiquer.

Les défaillances se produisent parce que les messages sont envoyés de manière inefficace, qu'ils ne sont pas reçus ou sont mal interprétés. Parfois, le problème est simplement lié au manque de confiance entre l'entraîneur et l'athlète ou l'enseignant et l'élève (Burke, 1997). Le plus souvent, le problème vient de la transmission du message. Certaines personnes parlent trop, divaguent sur des choses qui ennuient ou distraient les autres, tandis que d'autres parlent trop peu, ne communiquent pas assez d'informations.

MESSAGES NON VERBAUX

Les gens ignorent souvent les nombreux signaux non verbaux qu'ils utilisent pour communiquer. En fait, les estimations de divers chercheurs indiquent qu'environ 50 % à 70 % des informations véhiculées dans une communication sont non verbales (Burke, 2005). Une étude sur les entraîneurs d'athlétisme et les athlètes a révélé que la communication était à environ 50 % verbale et 50 % non verbale pour les entraîneurs et les athlètes pendant l'entraînement. Pendant la compétition, la communication non verbale augmente à environ 75 % pour les entraîneurs et 66 % pour les athlètes (Rata, Rata, Rata, Mares et Melinte, 2012). Par conséquent, il est essentiel que les entraîneurs, les athlètes et les animateurs soient extrêmement attentifs à leurs signaux non verbaux (ainsi qu'à ceux des autres) et les considèrent comme une riche source d'information. Comprendre les différents types de communication non verbale améliore à la fois l'envoi et la réception des messages (voir Yukelson, 1998, pour

une vision approfondie de la communication non verbale).

POINT CLÉ

Jusqu’à 70 % de la communication humaine est non verbale.

Les messages non verbaux sont moins susceptibles d’être sous contrôle conscient et sont donc plus difficiles à cacher que les messages verbaux. Ils peuvent révéler nos sentiments et nos attitudes inconscients. Par exemple, juste avant de commencer un cours de fitness, un professeur demande à une jeune femme comment elle se sent. La jeune femme hausse les épaules, baisse les yeux, fronce les sourcils et marmonne : *« Oh, très bien ».* Bien que ses mots disent que tout va bien, le professeur voit le contraire d’après les messages non verbaux véhiculés. Bien que les messages non verbaux puissent être puissants, ils sont souvent difficiles à interpréter avec précision. Ainsi, il faut être prudent en

leur donnant du sens, et il faut essayer de juger correctement le contexte.

❊ APPARENCE PHYSIQUE

Notre première impression d'une personne vient souvent de son apparence physique. Nous pouvons imaginer que la personne est soignée, négligée, attrayante, chaleureuse, grosse ou maigre. Un détail peut contenir un gros message. Par exemple, il y a trente ans, un athlète masculin qui serait entré dans le bureau d'un entraîneur avec une boucle d'oreille aurait probablement été rapidement remercié. Il est désormais accepté que les hommes portent des boucles d'oreilles et un message différent est transmis. La tenue vestimentaire peut transmettre des informations puissantes. Par exemple, une étude de Greenlees, Bradley, Holder et Thelwell (2005) a révélé que les athlètes faisaient preuve d'une confiance plus faible lorsque leur adversaire portait des vêtements de sport spécifiques au sport (par opposition aux vêtements de sport en général). Les athlètes doivent faire attention à ne pas transmettre d'informations – qu'elles soient positives ou négatives – à travers leur tenue vestimentaire.

❊ POSTURE

La façon dont nous nous mouvons – notre démarche et notre posture – envoie également un message. Quelqu'un qui se déplace tête baissée et les mains dans les poches exprime de la tristesse, alors qu'un pas bondissant suggère un sentiment de contrôle et de confiance. Les athlètes reconnaissent souvent les adversaires frustrés ou découragés à la façon dont ils bougent. Lorsqu'ils voient un joueur adverse la tête basse, ils savent qu'il est temps de « passer à la mise à mort ». Les grands joueurs de tennis comme Pete

Sampras et Steffi Graf connaissaient l'importance de la posture et ne laissaient jamais leurs adversaires deviner ce qu'ils ressentaient : qu'ils fassent un bon point ou qu'ils en gagnent un facile, ils avaient l'air et agissaient de la même manière. Cela a rendu Graf et Sampras plus difficiles à battre car les adversaires ne pouvaient pas dire quand ils étaient à terre. Dans le même ordre d'idées, Furley, Dicks et Memmert (2012) ont étudié l'influence du comportement non verbal lors d'un penalty. Ils ont constaté que les tireurs de penalty avec un langage corporel dominant (posture droite, tête levée, menton parallèle au sol) étaient perçus comme étant plus performants que les joueurs qui affichaient un langage corporel soumis (posture avachie, menton pointant vers le bas, épaules pendant vers l'avant). Le langage corporel influence certainement la perception qu'ont les athlètes de leurs concurrents ; cependant, la manière dont cette perception affecte réellement les performances nécessite une étude plus approfondie.

❊ GESTES

Les gestes véhiculent souvent des messages, que les personnes le souhaitent ou non. Par exemple, croiser vos bras sur votre poitrine exprime généralement que vous n'êtes pas ouvert aux autres, alors que verrouiller vos mains derrière votre tête connote la supériorité. Les entraîneurs s'expriment souvent par des gestes – parfois, s'ils verbalisent leurs pensées aux officiels, ils risquent d'être expulsés du jeu !

❊ POSITION DU CORPS

La position du corps fait référence à l'espace personnel entre vous et les autres et à la position de votre corps par rapport aux autres. La position du corps est vraiment un aspect de la proxémie, qui est l'étude de la façon dont les gens communiquent en utilisant l'espace.

Un exemple de langage de la position du corps est l'entraîneur qui s'entoure de joueurs titulaires plutôt que des remplaçants. De nombreux entraîneurs se tiennent à côté des joueurs débutants, suscitant parfois l'idée de favoritisme. Il faut y voir autre chose. John Thompson, ancien entraîneur de basket-ball de l'Université de Georgetown, a pris l'habitude de s'asseoir plutôt parmi les remplaçants pour les faire se sentir comme des membres précieux de l'équipe.

❊ TOUCHER

Le toucher est une forme puissante de communication non verbale qui peut être utilisée pour calmer quelqu'un ou pour exprimer de l'affection ou d'autres sentiments, selon la situation. Nous sommes devenus plus libres au cours des dernières années quant à l'utilisation du toucher dans le sport, y compris avec davantage d'accolades entre les hommes que cela était socialement admis il y a quelques années. Cependant, avec la sensibilité accrue liée à la question du harcèlement sexuel, les entraîneurs, les professionnels de la santé et les enseignants doivent être particulièrement prudents dans leur utilisation du toucher. Vous devez vous assurer que le contact est approprié et qu'il est bien accueilli par l'athlète, le patient ou l'étudiant. Le toucher doit être limité aux lieux publics afin de minimiser la mauvaise interprétation de la signification de votre contact.

❊ EXPRESSION FACIALE

Votre visage est la partie la plus expressive de votre corps. Le contact visuel est particulièrement important pour communiquer ses sentiments. Le contact visuel signifie généralement que votre auditeur s'intéresse à votre message. Lorsque les gens se sentent mal à l'aise ou embarrassés, ils ont tendance à éviter le contact

visuel direct et à détourner le regard. Le sourire est le pont universel à travers les barrières linguistiques et l'un des moyens de communication les plus efficaces. Les sourires et autres expressions faciales peuvent à la fois inviter à la communication verbale et susciter des commentaires sur l'efficacité de votre communication.

CARACTÉRISTIQUES DE LA VOIX

Le son d'une voix peut renforcer ou saper puissamment la communication verbale. Comme le dit l'adage, « Ce n'est pas ce que vous dites, mais comment vous le dites ». La qualité de la voix trahit souvent les vrais sentiments, les humeurs et les attitudes, révélant ce que nous pourrions ne jamais dire verbalement. Les caractéristiques de la voix comprennent la hauteur (haute ou basse), le tempo (vitesse), le volume (fort ou faible), le rythme (cadence) et l'articulation (énonciation).

POSER DES QUESTIONS PLUTÔT QUE DIRE

Lorsqu'on les interroge sur la communication dans un cadre professionnel, la première chose qui vient à l'esprit de la plupart des gens est de transmettre des informations à d'autres personnes (en disant des choses aux autres). S'il est important d'être un communicant efficace et un maître de la transmission d'informations verbales, et si nous avons déjà souligné l'importance de l'écoute, un troisième élément essentiel existe et consiste à poser des questions, en particulier des questions ouvertes. En fait, poser des questions efficaces est considéré par beaucoup comme une excellente approche pour entraîner les autres, qu'ils soient impliqués dans le sport ou les affaires. Sir Jon Whitmore (2009), un entraîneur sportif très respecté qui

a également travaillé dans de nombreuses entreprises, soutient qu'il résulte du fait de poser des questions les avantages suivants :

- Cela transfère la responsabilité d'apprendre de l'ins-

  tructeur ou de l'entraîneur au destinataire (par exemple, pensez à la différence entre un professeur qui fait une conférence et un professeur qui vous pose des questions sur ce que vous lisez) ;

- Cela augmente la prise de conscience ou la compréhension du sujet ou de la situation par le destinataire car il doit trouver ses propres réponses aux questions posées ;

- Lorsqu'une personne élabore sa propre réponse ou une réponse planifiée à une question, elle est plus susceptible de se souvenir de la réponse ou de la stratégie et sera plus motivée à agir de manière appropriée lors de l'échange. En synthèse, elle possède les réponses ou la réponse parce qu'elle l'a trouvée elle-même.

Pour poser des questions efficaces, il est important qu'elles soient ouvertes (par exemple, qu'avez-vous fait hier soir ?) et non fermées (par exemple, êtes-vous allé au match hier soir ?). Les questions ouvertes amènent les gens à s'engager dans une réflexion et un raisonnement plus approfondis. De plus, il est important d'éviter de poser des questions orientées (par exemple, *« alors hier soir, vous êtes allé au jeu puis avez fait la fête après, n'est-ce pas ? »*). Souvent, lorsque nous posons des questions orientées, nous disons à la personne ce que nous voulons entendre.

Enfin, le modèle « GROW » est un excellent outil de communication pour vous guider lorsque vous posez des

questions (Whitmore, 2009). Ce modèle indique les types de questions à poser lors du coaching et de la communication (**figure 11.2**).

- Questions relatives aux objectifs (par exemple, qu'attendez-vous de cette réunion ? Qu'aimeriez-vous
- Questions relatives à la réalité (par exemple, qu'avez-vous essayé jusqu'à présent ? Qu'est-ce que les autres ont fait pour atteindre cet objectif ?
- Questions relatives aux options (par exemple, que pourriez-vous faire ? Quelles stratégies vous intéressent le plus ?)
- Questions relatives à la volonté (par exemple, laquelle des choses dont nous avons discuté allez-vous essayer ? À la suite de cette réunion, que puis-je espérer voir différemment la semaine prochaine ?)

Le modèle GROW peut être utilisé de différentes manières pour guider nos façons de communiquer. Par exemple, un préparateur physique pourrait utiliser le modèle GROW lors d'une première réunion avec de nouveaux athlètes pour déterminer leurs objectifs, ce qu'ils ont déjà essayé et les options d'exercice qui leur semble les plus intéressantes. À d'autres moments, les professionnels n'ont pas le temps >de travailler sur l'ensemble du modèle et posent simplement une ou deux questions. Par exemple, au lieu de corriger directement l'erreur d'un athlète en lui disant quoi faire, un entraîneur de volley-ball peut poser une ou deux questions (par exemple, Molly, qu'essayiez-vous de faire en plongeant ? Que pourriez-vous essayer de faire différemment la prochaine fois ?).

Une communication efficace implique non seulement de dire ou d'envoyer des messages et une écoute efficace,

mais aussi de poser de bonnes questions. Les questions ouvertes et le modèle GROW sont d'excellents outils pour cela.

INSTRUCTIONS POUR L'ENVOI DE MESSAGES

Voici des principes directeurs concernant l'envoi de messages verbaux et non verbaux efficaces (Martens, 1987) :

- **Soyez direct**. Les gens qui évitent la communication directe supposent que les autres savent ce qu'ils veulent ou ressentent. Plutôt que d'exprimer leur message directement, ils font allusion à ce qu'ils ont à l'esprit – ou ils le disent à une tierce personne, en espérant que le message parviendra indirectement au destinataire prévu.
- **Soyez propriétaire de votre message**. Utilisez « je » et « mon », et non « nous » ou « l'équipe », lorsque vous faites référence à vos messages. Vous reniez vos messages lorsque vous dites : *« L'équipe ressent... »* ou *« La plupart des gens pensent que vous êtes... »*. Ce

que vous dites, c'est ce que vous croyez, et utiliser les autres pour renforcer ce que vous avez à dire implique de la lâcheté à exprimer vos propres messages.

- **Soyez exhaustif et précis**. Fournissez à la personne à qui vous parlez toutes les informations dont elle a besoin pour bien comprendre votre message.

- **Soyez clair et cohérent**. Évitez les doubles messages. *« J'aimerais bien te faire jouer, Mary, mais je ne pense pas que ce soit bien pour toi. Je pense que tu es une bonne athlète, mais tu dois juste être patiente. »* Ceci est un exemple de message ambivalent – acceptation et rejet – et cela laisse probablement Mary confuse et blessée. Les messages ambivalents envoient des significations contradictoires, et généralement la personne qui les envoie a peur d'être directe. Pour éviter un double message, un entraîneur pourrait dire : *« Mary, malgré un gros effort, ton niveau de compétence n'est pas à ce jour suffisamment élevé pour que tu commences le match ».*

- **Énoncez clairement vos besoins et vos sentiments**. Parce que certaines sociétés (par exemple, américaines) désapprouvent ceux qui étalent leurs émotions, nous avons tendance à ne pas révéler nos sentiments et nos besoins aux autres. Pourtant, pour développer des relations étroites, vous devez partager vos sentiments.

- **Séparer les faits des opinions**. Énoncez ce que vous voyez, entendez et savez, puis identifiez clairement les opinions ou les conclusions que vous avez sur ces faits. Vous dites à votre fils quand il rentre à la maison tard dans la nuit : *« Je vois que tu es de nouveau sorti avec le gamin Williamson ».* Dans le contexte dans lequel vous le dites, votre fils recevra le message mais n'aura pas forcément saisi votre préoccupation concernant le garçon Williamson. Une meilleure façon de transmettre votre message serait de

dire : *« C'était le gamin Williamson, n'est-ce pas ? »* (vérifier un fait) et ensuite : *« Je crains qu'en passant du temps avec lui, il ne te mette en difficulté »* (exprimer votre opinion). Bien que votre fils puisse ne pas partager votre opinion, au moins, il la comprendra.

- **Concentrez-vous sur une chose à la fois**. Avez-vous déjà commencé à discuter de la façon de mobiliser une compétence particulière puis brusquement, à vous plaindre du fait que l'équipe ne s'était pas bien entraînée ? Organisez vos pensées avant de parler.
- **Transmettez les messages immédiatement**. Lorsque vous observez quelque chose qui vous dérange ou qui doit être changé, ne tardez pas à envoyer un message. Parfois, le fait de vous retenir peut vous faire exploser plus tard sur une petite chose. Répondre immédiatement permet également un retour d'information plus efficace qu'une réponse différée.
- **Assurez-vous que votre message ne contient pas d'intentions cachées, ce qui signifie que le but déclaré du message n'est pas le même que le but réel**. Pour déterminer si votre message contient un message caché, posez-vous ces deux questions : pourquoi est-ce que je dis cela à cette personne ? Est-ce que je veux vraiment que la personne entende cela, ou est-ce que quelque chose d'autre est impliqué ?
- **Soyez encourageant**. Si vous voulez qu'une personne écoute vos messages, évitez de délivrer votre message de manière négative ; évitez les menaces, les sarcasmes, les comparaisons négatives ou les jugements. Si vous le faites, la personne cessera de communiquer avec vous ou simplement se déconnectera chaque fois que vous parlez.
- **Soyez cohérent avec vos messages non verbaux**. Vous dites peut-être à un joueur qu'il est normal de faire une erreur, mais vos gestes corporels et vos expressions faciales contredisent vos paroles. Les messages

contradictoires déroutent les gens et entravent la communication future.

- **Renforcez par la répétition**. Répétez les points clés pour renforcer ce que vous dites. Cependant, ne répétez pas trop souvent car cela implique que l'autre personne cesse d'écouter. Vous pouvez également renforcer les messages en utilisant des canaux de communication supplémentaires : montrer une image ou une vidéo tout en expliquant une compétence, par exemple.
- **Adaptez votre message au cadre de référence du destinataire**. Les messages peuvent être mieux compris si vous les adaptez aux spécificités de la personne avec qui vous communiquez. Il est inapproprié, par exemple, d'utiliser un langage complexe pour parler à de jeunes athlètes. Ils n'ont pas le vocabulaire nécessaire pour comprendre ce que vous dites.
- **Recherchez des signaux indiquant que votre message a été correctement interprété**. Surveillez les signaux verbaux et non verbaux indiquant que la personne à qui vous parlez reçoit le message que vous souhaitez lui transmettre. Si aucun signal n'est donné, posez des questions pour solliciter des retours : *« Comprenez-vous ce que je vous dis, Kayln ? »* ou *« Ce que vous avez à faire est-il clair pour vous ? ».*

En ce sens, Glory, Kirubakar et Kumutha (2010) proposent un moyen rapide de se souvenir des principaux points de la communication. Il s'agit des six C :

1. Clair
2. Concis
3. Courtois

4. Correct
5. Complet
6. Constructif

COMMUNICATION ÉLECTRONIQUE

La communication a traditionnellement été considérée comme des conversations verbales entre deux personnes ou plus. Cependant, la technologie permet désormais aux entraîneurs, aux médecins du sport et aux athlètes de communiquer par des moyens électroniques tels que les courriels, les messages instantanés et les sms, et les réseaux sociaux (par exemple, *Facebook , Twitter, Snapchat* et *Instagram* sont les plus populaires auprès des athlètes universitaires [Smith, 2017]). Une étude qui a suivi l'utilisation du téléphone chez cinq athlètes canadiens a révélé qu'ils passaient en moyenne 31,7 heures par semaine sur leur téléphone, principalement en utilisant les réseaux sociaux (Desclouds, Laamarti, Durand-Bush et El Saddik, 2018). Les réseaux sociaux sont donc incontournables dans la société d'aujourd'hui, ainsi que pour les équipes, les ligues, les entraîneurs, les athlètes et les managers qui ont tous établi une présence sur les réseaux sociaux. Les athlètes en particulier tweetent à une telle vitesse qu'il est nécessaire de se poser la question suivante : « *Que disent-ils ? ».* Pegorado (2010) a suivi les tweets des athlètes pendant sept jours et a constaté que les athlètes avaient principalement tweeté sur leur vie personnelle et répondu aux questions des fans. *Twitter* et les autres médias sociaux sont des outils puissants pour accroître l'interaction entre les fans et les athlètes.

Cependant, Browning et Sanderson (2012) ont interviewé vingt athlètes de la *National Collegiate Athletic Association* et ont constaté que *Twitter* pouvait

être source de problèmes étant donné la facilité avec laquelle les fans peuvent écrire des choses négatives sur les athlètes. De même, dans une étude portant sur près de trois-cents athlètes britanniques, il a été constaté que 68 % d'entre eux utilisaient *Facebook* dans les deux heures suivant la compétition et que l'utilisation de *Facebook* était associée à une perturbation de la concentration (Encel, Mesagno et Brown, 2017). En conséquence, les départements sportifs doivent être proactifs pour aider les athlètes à utiliser les médias sociaux de manière stratégique, en particulier pour répondre aux détracteurs et à l'approche de la compétition. Les athlètes doivent faire attention lorsqu'ils postent sur les réseaux sociaux ou lorsqu'ils envoient des messages, des e-mails ou des photos, car ceux-ci peuvent rapidement être diffusés à l'international.

RÉCEPTION EFFICACE DES MESSAGES

> **« Ce n'est pas ce que vous leur dites, c'est ce qu'ils entendent. »**
>
> **Red Auerbach, ancien entraîneur des Boston Celtics**

Jusqu'à présent, nous nous sommes concentrés sur celui qui émet le message. Cependant, les étudiants passent 4,7 heures, ou 24 %, de leur journée à écouter, ce qui représente plus que toute autre activité de communication (Janusik et Wolvin, 2009). De plus, l'écoute est considérée comme une compétence

importante mais sous-développée dans les contextes commerciaux (Flynn, Valikoski et Grau, 2008). Bien que les élèves apprennent à écrire et à parler, ils reçoivent rarement une formation à l'écoute.

ÉCOUTE ACTIVE

La meilleure façon de mieux écouter est d'écouter activement. L'écoute active implique de s'occuper des idées principales et secondaires, de les reconnaître et d'y répondre, de donner un feedback approprié et de prêter attention à la communication globale de l'orateur. L'écoute active implique également une communication non verbale, comme un contact visuel direct et un signe de tête pour confirmer que vous comprenez l'orateur. En substance, l'auditeur se montre préoccupé par le contenu et l'intention du message et par les sentiments de celui qui les émet.

De tout ce qui peut conduire un individu à se sentir accepté, signifiant et important, rien n'est plus vital que d'être écouté. Si vous voulez que les gens se confient à vous, vous devez faire un effort pour les écouter. Parfois, les gens pensent qu'ils montrent qu'ils sont disponibles pour les autres alors qu'ils ne le sont pas vraiment. Un entraîneur peut dire : « *Bien sûr, mes athlètes peuvent venir me voir à tout moment. Ma porte est toujours grande ouverte* », mais ses athlètes peuvent penser : « *L'entraîneur ne nous écoute pas vraiment. Tout ce qui l'intéresse, c'est de nous dire quoi faire.* » Une bonne écoute implique de la sensibilité et encourage un échange ouvert d'idées et de sentiments.

Un auditeur actif paraphrase souvent ce que l'orateur a dit. Voici quelques formes typiques pour paraphraser :

- Ce que je vous entends dire, c'est...

- Laissez-moi vérifier si j’ai bien compris. Vous avez dit...
- Ce que vous me dites, c’est...

Poser des questions spécifiques pour permettre à la personne d’exprimer ses sentiments fait également partie de l’écoute active, tout comme la paraphrase. Voici des exemples :

- **Déclaration**: *«Je pense augmenter mes séances d’exercice de trois à cinq jours par semaine, mais je ne suis pas sûr que ce soit la meilleure chose à faire pour le moment»*.
- **Question** : *« Que gagnez-vous ou perdez-vous en augmentant votre temps d’exercice ? ».*
- **Paraphrase** : *« On dirait que vous avez du mal à trouver un équilibre entre être en forme et les autres exigences de votre vie ».*

En paraphrasant les pensées et les sentiments d’une personne, vous faites savoir à l’orateur que vous écoutez et que vous vous souciez de lui. Cela conduit souvent à une communication et à des échanges plus ouverts, car l’orateur sent que vous êtes intéressé. Lorsque vous posez des questions, évitez d’utiliser le pronom interrogatif « pourquoi » – cela peut sembler critique. Rosenfeld et Wilder (1990) ont apporté des informations supplémentaires relatives aux compétences d’écoute active :

- Il ne faut pas confondre entendre et écouter ;
- Entendre consiste simplement à recevoir des sons, tandis que le fait d’écouter est un processus actif ;
- Entendre quelqu’un ne signifie pas que vous écoutez la signification de son message ;

- Il est frustrant pour l’orateur lorsqu’un récepteur l’entend mais ne l’écoute pas ;
- Une personne qui n’écoute pas devrait s’entraîner à se concentrer sur l’orateur.

L’écoute nécessite parfois une préparation mentale. Par exemple, avant d’avoir une discussion importante avec votre entraîneur, élaborez un plan de jeu mental pour l’échange. Autrement dit, répétez dans votre esprit en vous souciant très attentivement de la signification des messages du coach.

POINT CLÉ

L’écoute active améliore la communication parce que l’orateur a le sentiment d’être écouté, reconnu et de recevoir un feedback approprié.

PRINCIPES DIRECTEURS POUR LA COMMUNICATION ÉLECTRONIQUE ET LES MÉDIAS SOCIAUX

Les médias électroniques et sociaux sont des moyens de communication majeurs pour la plupart des professionnels du sport et de l’exercice et leurs clients. Cependant, si ces plates-formes de communication offrent de

nombreux avantages, elles peuvent être mal utilisées, à la fois sciemment et inconsciemment. Cette utilisation abusive peut causer de graves dommages, comme c'est le cas de la cyber-intimidation, du sexting, du harcèlement ou des prédateurs sexuels à la recherche de victimes via des plateformes en ligne. En tant que professionnel des sciences du sport et de l'exercice, il est impératif que les meilleures pratiques soient suivies lors de l'utilisation des médias sociaux et des communications électroniques. C'est une bonne idée de se conformer à ces pratiques à la fois dans vos communications professionnelles et personnelles.

- Lorsque vous communiquez par voie électronique, conduisez-vous toujours de manière professionnelle – d'une manière qui corresponde à ce que vous feriez en face-à-face dans un cadre professionnel. Adoptez un comportement professionnel avec une attention particulière à la langue et à l'étiquette professionnelle.
- N'utilisez jamais de comptes personnels pour des affaires professionnelles. Créez un compte professionnel ou utilisez le compte de votre employeur.
- Même lorsque vous utilisez des comptes personnels pour communiquer avec vos amis et votre famille, présumez que vos messages pourraient finir dans le domaine public. Conduisez-vous de manière professionnelle en tout temps.

- Surveillez le contenu vous concernant et demandez que le contenu indésirable vous concernant soit supprimé. Demandez que votre nom ne soit signalé qu'avec votre permission.
- Déterminez si votre organisation ou votre employeur a des principes directeurs pour les communications électroniques. Si tel est le cas, lisez et suivez ces directives.
- Lors d'une communication avec des mineurs, il est recommandé de mettre en copie leur parent ou leur tuteur.
- Ne critiquez jamais les autres professionnels dans les forums en ligne. Si cela doit être fait, suivez les directives de votre organisation.
- N'échangez pas d'informations privées avec des collaborateurs professionnels, qu'ils soient étudiants, patients ou athlètes.
- Ne faites pas d'enregistrements audio ou vidéo ou de photos de clients sans leur autorisation écrite.
- Soyez au fait de la politique de votre entreprise concernant l'utilisation des appareils professionnels pour les communications personnelles, en particulier pendant les heures de travail.
- Si vous êtes en colère contre quelqu'un, n'entamez pas une communication sous le coup de l'émotion. Placez-votre message dans les brouillons, attendez vingt-quatre heures, relisez-le, puis décidez s'il doit être modifié ou même envoyé.

- Évitez la colère, la critique, le langage dur et le sarcasme dans les messages électroniques.
- Ne commentez ou ne critiquez jamais les clients en ligne, même s'ils ne sont pas nommés.
- Tenez toujours compte de la confidentialité de votre client.
- Conservez toujours des limites professionnelles dans vos communications électroniques et votre utilisation des médias sociaux.

ÉCOUTE ATTENTIVE

Être un auditeur encourageant signifie que vous êtes « avec » l'orateur et que vous êtes conscient de la valeur du message de la personne. Voici quelques conseils pour une écoute attentive :

- **Utilisez un comportement encourageant lorsque vous écoutez**. Celui-ci renvoie à l'autre l'idée qu'il est reconnu, compris et accepté. Vous utilisez des comportements d'écoute encourageante lorsque vous :
  - décrivez le comportement de l'autre au lieu d'essayer de l'évaluer ou de l'attaquer ;
  - concentrez votre attention sur les pensées et les sentiments immédiats ;
  - n'êtes ni calculateur ni manipulateur ;

- posez des questions ouvertes pour encourager la personne à partager ses sentiments ;
- êtes empathique, pas indifférent ; et restez ouvert à de nouvelles idées, perspectives et possibilités de changement.

En plus de ces comportements, adoptez des comportements attentifs actifs, comme un hochement de tête et un contact visuel clair et direct.

- **Utilisez des comportements de confirmation pendant que vous écoutez**. Une communication efficace consiste à faire savoir aux gens que vous êtes avec eux dans la conversation et que vous comprenez leur message, même si vous n'êtes pas d'accord. Utilisez des comportements de confirmation (comme reformuler ce que la personne dit) ainsi que des comportements de soutien pour montrer que vous faites attention, que vous écoutez et comprenez. Ceci est particulièrement important pour les entraîneurs et les enseignants et autres leaders du sport et de l'exercice. Les participants admirent généralement le leader, et un manque d'attention de la part du leader peut être particulièrement décevant pour eux.

- **Utilisez des comportements d'écoute verbaux et non verbaux**. Les comportements non verbaux qui transmettent l'intérêt et l'attention sont les suivants :
  - ne pas se tenir à plus de quelques mètres de la personne, maintenir un contact visuel ;
  - avoir des expressions faciales appropriées ;

- se tenir face à l’orateur en maintenant une posture ouverte.

Les comportements verbaux doivent communiquer une compréhension et une reconnaissance de ce que le locuteur dit et ressent.

ÉCOUTE CONSCIENTE

Sachez que les gens réagissent différemment à votre façon de communiquer. Voici quelques conseils pour avoir une écoute consciente :

- **Être souple**. Il n’y a pas une stratégie d’écoute meilleure que les autres. Des situations différentes exigent des stratégies différentes. Les gens préfèrent ou se sentent plus à l’aise avec un style d’écoute plutôt qu’un autre. Certaines personnes aiment simplement parler et peuvent sembler indifférentes à votre compréhension. D’autres vous donneront le temps de réfléchir à ce qu’elles ont dit et vous offriront des opportunités de commenter.
- **Soyez attentif aux obstacles et aux défaillances de communication**. Les obstacles impliquent le bruit, comme les personnes qui parlent pendant que vous essayez d’écouter une personne en particulier. Par exemple, les entraîneurs et les athlètes doivent souvent écouter au-delà du bruit d’une foule. Il est utile de développer des stratégies pour gérer le bruit, comme l’utilisation de signaux non verbaux. Les défaillances se produisent lorsque les messages sont mal interprétés ou mal acheminés. Souvent, nous ne savons pas qu’une interruption de la communication est arrivée, jusqu’à ce que quelque chose de mauvais se produise qui peut être

attribué à la panne. Nous détaillerons plus loin ces défaillances de communication.

IMPORTANCE DE L'EMPATHIE ET DE LA BIENVEILLANCE

L'empathie est la capacité d'une personne à percevoir, reconnaître et comprendre les sentiments, les comportements, les intentions et les attitudes des autres (Losova et Eisenberg, 2003) et a longtemps été considérée comme une condition préalable importante à une communication efficace. Jowett et ses collègues (Jowett et Clark-Carter, 2006 ; Lorimer et Jowett, 2009) ont commencé à analyser comment l'empathie fonctionne dans les relations entraîneur-athlète. Ils ont découvert dans une étude que les athlètes étaient plus capables que leurs entraîneurs de décoder des sentiments de proximité (Jowett et Clark-Carter, 2006). En ne regardant que les entraîneurs, ils ont observé que les entraîneurs de sport individuel étaient plus précis pour prédire les sentiments des athlètes au sujet de la relation que les entraîneurs de sports d'équipe (Lorimer et Jowett, 2009). L'explication la plus probable, selon les auteurs, est que les entraîneurs de sport individuel avaient plus de temps à consacrer à chaque athlète et développaient plus souvent un objectif commun partagé avec les athlètes. Le plus encourageant a été la découverte selon laquelle la précision empathique des entraîneurs s'améliore avec une exposition continue à chaque athlète et quand ils reçoivent des retours sur ce que leurs athlètes pensent et ressentent (Lorimer et Jowett, 2009).

Dans une étude similaire, Lorimer et Jowett (2011) ont constaté que le partage d'idées similaires (par exemple, déterminer la stratégie de jeu) aide les athlètes et les entraîneurs à se comprendre et à faire preuve

d’empathie envers les pensées et les sentiments de l’autre. Les auteurs recommandent aux entraîneurs et aux athlètes de se concentrer sur le sujet discuté ou la tâche entreprise et de faire des vérifications fréquentes pour s’assurer qu’ils comprennent ce qui se passe plutôt que de simplement émettre des hypothèses. Ces discussions ne devraient pas se limiter aux aspects techniques du sport mais plutôt encourager l’athlète à discuter de ses pensées et de ses sentiments sur les événements en cours.

Ces résultats suggèrent que les athlètes et les entraîneurs ne sont pas toujours concentrés sur des problèmes similaires et que les entraîneurs peuvent être moins habiles à lire les sentiments et les émotions de leurs athlètes qu’ils ne le pensent. Les entraîneurs, les enseignants, les entraîneurs sportifs certifiés et les préparateurs physiques doivent donc faire des efforts concertés pour apprendre à connaître leurs athlètes, les voir dans des situations sociales et leur demander ce qu’ils pensent et ressentent.

Lorimer (2013) suggère quatre façons d’améliorer l’exactitude de l’empathie des entraîneurs :

1. **Rassemblez des informations**. Ces informations peuvent concerner les athlètes ou le sport en général (*« Je sais que lorsque les athlètes élèvent la voix, ils sont généralement en colère »*), des connaissances sur un type particulier d’athlète (*« Je sais que lorsque les athlètes restent après l’entraînement, ils sont généralement intéressés à améliorer leurs compétences »*), ou des connaissances sur une situation ou un athlète spécifique (*« Je sais que lorsque John élève la voix à l’entraînement, il est généralement contrarié ou inquiet »*).

2. **Évitez les préjugés**. Soyez conscient des préjugés et stéréotypes possibles et demandez

des informations supplémentaires avant de faire une hypothèse sur un athlète.

3. Maintenez des niveaux appropriés d’empathie.

Assurez-vous que vous êtes conscient de vos propres émotions et restez à distance émotionnellement de vos athlètes. Par exemple, s’il peut être approprié de faire preuve d’empathie pour un athlète dont le père vient de mourir, il peut ne pas être approprié de faire preuve d’empathie simplement parce qu’il a commis quelques erreurs.

4. Faites preuve de réflexion. Réfléchissez constamment à vos interactions avec les athlètes afin de mieux comprendre pourquoi vous et vos athlètes agissez de certaines manières dans certaines situations.

La bienveillance est liée au sujet de l’empathie. On croit généralement que plus un athlète, un pratiquant ou un élève a le sentiment que les personnes qui enseignent et encadrent font preuve de bienveillance, meilleure sera la communication. Newton et ses collègues (2007) définissent un climat bienveillant comme étant perçu par les individus comme « interpersonnellement

invitant, sûr, favorable et capable de fournir l'expérience d'être valorisé et respecté ». Ainsi, un leader qui structure un climat bienveillant respecte les participants et les traite avec respect ; les écoute ; et les fait se sentir en sécurité, à l'aise et bien accueillis. À l'aide du *Caring Climate Questionnaire* (Newton et al., 2007) récemment élaboré, Gano-Overway et ses collègues (2009) ont découvert une relation signifiante entre les perceptions d'un climat bienveillant chez des jeunes défavorisés dans un camp sportif d'été et l'augmentation de leurs comportements prosociaux et antisociaux. Cela suggère que la création d'un climat bienveillant améliore la relation entraîneur-athlète et conduit à des résultats positifs chez les jeunes. Comme le dit l'adage, ils ne se soucient pas de ce que vous savez tant qu'ils ne savent pas que vous vous souciez d'eux !

RECONNAÎTRE LES RUPTURES DANS LA COMMUNICATION

Communiquer efficacement exige des compétences et des efforts de la part des deux personnes impliquées. Le processus peut être compliqué et peut échouer (voir « Obstacles à une communication efficace »). Bien que la technologie (par exemple, l'email) ait amélioré l'efficacité et la vitesse de certains types de communication, des progrès comparables n'ont pas été réalisés dans les aspects interpersonnels de la communication (Burke, 2001). L'une des principales raisons pour lesquelles la communication est parfois problématique est que de nombreuses personnes croient que ce sont les autres, plutôt qu'elles-mêmes,

qui sont inefficaces et ne voient donc pas la nécessité d'améliorer leurs propres compétences en matière de communication. Un autre problème général menant à des interruptions dans la communication est le manque de confiance entre les gens (par exemple, les coéquipiers, les entraîneurs, les animateurs et les pratiquants). De bonnes relations et l'honnêteté doivent être développées entre les individus avant qu'une communication efficace puisse avoir lieu. Lorsque des interruptions se produisent, elles résultent généralement de défaillances de l'émetteur ou du destinataire.

DÉFAILLANCES DE L'ÉMETTEUR

Les émetteurs peuvent mal transmettre un message. Les messages ambigus, par exemple, sont des communications inefficaces. Supposons qu'un entraîneur dise à un athlète que s'il continue à bien travailler à l'entraînement, il sera dans l'équipe titulaire à l'ouverture de la saison. Les semaines suivantes, l'entraîneur complimente régulièrement l'athlète et ne dit rien quant à sa titularisation. À deux jours du début de la saison, l'athlète peut alors être surpris d'être désigné comme remplaçant. Dans ce cas précis, l'entraîneur aurait dû être plus clair sur les critères d'évaluation et aurait dû donner à l'athlète un feedback continu.

Les messages incohérents provoquent également des échecs de communication. Rien n'est plus frustrant que d'entendre une chose un jour et le contraire le lendemain. Par exemple, si un entraîneur est toujours positif pendant l'entraînement mais devient dur et

critique pendant les matches, les athlètes peuvent ressentir de la confusion et peuvent même s'effondrer pendant les compétitions. Lorsque les canaux verbaux et non verbaux sont en conflit, il en résulte souvent des incohérences. Un professeur d'éducation physique peut avoir des mots encourageants pour un élève qui s'essaie à une nouvelle habileté, tandis que son langage corporel et son expression faciale traduisent la déception et l'impatience. Les éducateurs qui veulent être crédibles dans leurs communications doivent faire preuve de cohérence pour atteindre cet objectif. Et il s'agit d'être cohérent non seulement avec chaque pratiquant mais aussi entre les pratiquants. Par exemple, supposons qu'un entraîneur dise à l'équipe que quiconque est en retard à l'entraînement ne jouera pas au prochain match. L'entraîneur doit ensuite être capable d'appliquer cette règle aux remplaçants tout comme à la star de l'équipe.

OBSTACLES À UNE COMMUNICATION EFFICACE

- Le destinataire ne fait pas attention à l'émetteur.
- Tendance du destinataire à évaluer et à juger la communication.
- Manque de confiance entre les individus qui tentent de communiquer.

- Socialisation et différences culturelles provoquant des interprétations erronées entre l'émetteur et le destinataire (par exemple, les entraîneurs d'une culture sont frustrés lorsque les athlètes d'une autre culture ne posent pas de questions ; alors que le fait de poser des questions aux dirigeants dans la culture des athlètes est considéré comme irrespectueux).
- Différences d'état d'esprit ou de perception entre les personnes (par exemple, une personne perçoit un commentaire comme offensant tandis que ce n'est pas le cas pour un autre).
- Embarras (crée des interférences).
- Tendance à dire aux gens ce qu'ils veulent entendre.
- Difficultés d'expression ou réticence à communiquer.
- Croire qu'il est plus sûr de se taire.
- Incohérence entre les actions et les mots.
- Filtrage des messages par des assistants pour plus d'efficacité.

DÉFAILLANCES DU RÉCEPTEUR

Une communication inefficace est une arme à double tranchant. Les destinataires ainsi que les émetteurs peuvent contribuer à une mauvaise communication. À titre d'exemple, considérons le cas de Monika, une animatrice. En parlant à Paulina, membre de son cours

d’aérobic qui a manqué plusieurs cours, elle dit : « *Paulina, tu m’as manqué ces dernières semaines. Si tu ne fais pas régulièrement de l’exercice, tu reprendras du poids. Je vois d’ailleurs déjà des poignées d’amour.* » L’intention de Monika est de motiver Paulina à ne pas rater de séances, mais Paulina n’entend que les mots « grossir » et « poignées d’amour ». Elle est en surpoids depuis de nombreuses années et elle est sensible aux commentaires sur le sujet. Ce qu’elle entend, c’est qu’elle grossit. En conséquence, elle commence à se sentir déprimée parce qu’elle a travaillé dur pour perdre du poids. Si Monika avait été plus consciente de la sensibilité de Paulina, elle aurait pu simplement lui dire qu’elle lui manquait en cours et qu’elle était heureuse de la revoir faire de l’exercice. Ainsi, dans cet exemple, il y avait un problème à la fois à l’envoi et à la réception du message.

En plus de mal interpréter le message, les destinataires posent des problèmes lorsqu’ils n’écoutent pas. Par exemple, un enseignant peut très bien transmettre des informations, mais si ses élèves regardent par la fenêtre ou pensent à une fête à venir, la communication sera un échec. Le destinataire partage la responsabilité avec l’expéditeur et doit faire tout son possible pour écouter.

Rosenfeld et Wilder (1990) ont identifié trois niveaux d’écoute :

1. Le premier niveau est l’écoute active (abordée précédemment), il est le type d’écoute souhaité.

2. Le deuxième niveau fait référence au cas de figure dans lequel l’interlocuteur est attentif au contenu du message mais fait l’impasse sur les signes non verbaux émis par le locuteur ; ce

type d’échange donne souvent à l’orateur le sentiment que l’auditeur n’est pas intéressé ou préoccupé.

3. Au troisième niveau, l’auditeur n’entend qu’une partie du message et ne peut donc pas avoir une véritable compréhension.

Dans la société pressée d’aujourd’hui, les gens réfléchissent souvent à ce qu’ils veulent dire au lieu de prêter attention à ce que l’émetteur dit avant de formuler une réponse. Une mauvaise écoute peut souvent conduire à des conflits interpersonnels et à des confrontations (abordées plus loin dans le chapitre) ainsi qu’à de la frustration et à une rupture de la communication.

IMPACT DE L’ENTRAÎNEMENT INTERPERSONNEL

Sullivan (1993) a évalué l’efficacité de ses exercices de communication interpersonnelle. Les athlètes ont augmenté leur degré de conscience et ont beaucoup appris comme en témoignent les commentaires suivants en réaction aux exercices :

- Je devrais écouter davantage avant de réagir à ce qui a été dit.
- Je ne me vois pas comme les autres me voient. C’est effrayant de s’ouvrir, mais cela facilite les choses.

- Cela aide de comprendre ce que les autres attendent de moi.
- Il est utile de connaître les objectifs de mes coéquipiers.
- J’ai un degré accru de conscience de mes objectifs personnels et de mes compétences en communication.
- Le rire et le partage des émotions critiques atténuent les tensions.

Les athlètes ont également déclaré qu’ils se concentreraient ou s’efforceraient d’avoir les compétences suivantes en matière de communication :

- Je n’interromprai pas lorsque d’autres parleront.
- Je vais affronter les problèmes tout de suite – ils ne font qu’empirer avec le temps.
- J’essaierai de ne pas faire d’hypothèses sur ce que pensent les autres.
- Je peux demander de l’aide à mes coéquipiers.
- Je donnerai davantage mon avis aux personnes qui m’intimident.
- J’aurai plus de contact visuel avec la personne qui parle.

Dans une autre approche pour améliorer les compétences en communication, Jones, Lavallee et Tod (2011) ont utilisé le programme ELITE (« Enhancement of Leadership Interpersonal Teamwork and Excellence », amélioration du travail d’équipe interpersonnel et de l’excellence du leadership) pendant 8 semaines. Ils se sont

appuyés sur la pratique réflexive pour améliorer le degré de conscience de leurs compétences en communication (verbale et écoute). Par le biais d'une étude de cas, cinq athlètes ont été ainsi invités à :

- Décrire les compétences de communication qu'ils ont utilisées lors de leur dernière session d'entraînement ;
- Décrire une compétition dans laquelle la communication a contribué à leur performance ;
- Réfléchir à la manière dont les compétences en communication peuvent être utilisées dans les futures compétitions ainsi qu'en dehors du sport ;
- Mettre en pratique les compétences dont ils avaient discuté avec leurs coéquipiers.

Les athlètes ont également participé à des jeux et des activités interactifs qui leur ont permis d'utiliser leurs compétences en communication. Les résultats d'une enquête portant sur la communication ont révélé que les athlètes participant au programme ELITE ont amélioré leurs compétences en communication tout au long de cette formation et que ces compétences en communication ont contribué à améliorer leurs performances sportives.

AMÉLIORER LA COMMUNICATION

Bien qu'il existe des obstacles précis à une communication efficace, nous pouvons améliorer la communication grâce à des exercices actifs et à l'attention. Di Berardini, Barwind, Flaningam et Jenkins (1983) ont constaté que les exercices conçus pour améliorer les relations interpersonnelles dans les sports d'équipe produisaient exactement cela et que la performance elle-même s'était améliorée. Dans une étude plus complète (Sullivan, 1993), un programme de formation aux habiletés de communication comprenant sept exercices de communication interpersonnelle a été développé pour les équipes sportives interactives. Les athlètes ont indiqué que les exercices de communication ont augmenté les niveaux de sensibilisation aux aptitudes et compétences en communication et ont fourni de précieuses occasions de pratiquer les habiletés de communication (voir « Impact de l'entraînement interpersonnel »). Par conséquent, une formation en communication interpersonnelle soigneusement conçue peut améliorer le moral et la cohésion de l'équipe et ouvrir des voies de communication.

Une autre manière d'améliorer la communication (notamment en groupe ou en équipe) est de mettre en place des réunions d'équipe. Ces réunions doivent être planifiées régulièrement (n'attendez pas qu'un problème apparaisse avant de vous rencontrer), se concentrer sur les difficultés de l'équipe et fournir une évaluation constructive de la situation. Les réunions d'équipe peuvent être problématiques si le coach ou le chef ne fixe pas de paramètres ou de règles pour la réunion. Les règles suivantes peuvent être suggérées :

- Tous les membres de l'équipe doivent être réceptifs aux opinions des autres (c'est-à-dire ne pas être sur la défensive) ;

- Soyez constructif et non destructeur (par exemple, critiquez les comportements, pas la personne) ;
- Tout ce qui est discuté lors de la réunion y reste (c'est-à-dire que les informations sont confidentielles) ;
- Tout le monde aura l'occasion de parler ;
- Chaque membre de l'équipe doit avoir au moins une chose positive à dire sur chacun.

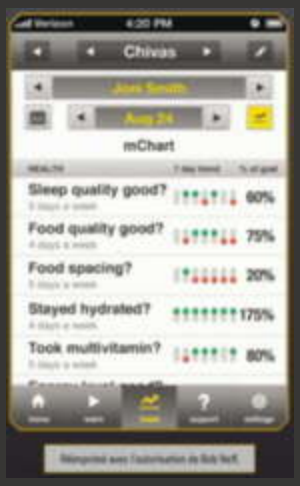
AMÉLIORER LA COMMUNICATION ENTRE LES ENTRAÎNEURS, LES ATHLÈTES ET LES PARENTS

Dans le monde d'aujourd'hui, la capacité et le désir de communiquer instantanément avec les gens de n'importe quel pays se sont considérablement accrus. Profitant de la nouvelle technologie, *Mental Training Incorporated* a développé une application appelée *MentalApp* qui aide les athlètes à développer leur force mentale.
MentalApp aide les athlètes à apprendre et à développer quinze compétences mentales clés et en suivre les améliorations. De courtes vidéos enseignent les principes fondamentaux de chaque compétence mentale ainsi que la façon et le moment pour les utiliser. Ensuite, à l'aide d'un tableau de suivi innovant, les athlètes peuvent facilement se fixer des

objectifs et suivre leur engagement dans leur entraînement. Parce que *MentalApp* est compatible avec tous les smartphones, tablettes et ordinateurs, les athlètes du monde entier et de n'importe quel sport peuvent y accéder.

L'application améliore également la communication entre les coaches, les parents et les athlètes. L'un des aspects les plus difficiles pour être un entraîneur efficace ou un parent encourageant est de superviser les progrès de l'athlète. Lorsqu'ils ne sont pas présents, les entraîneurs et les parents peuvent se demander si les athlètes respectent leurs engagements en termes de sommeil, de nutrition et d'hydratation. Un tableau de bord montre un résumé en temps réel des informations de tous les athlètes ainsi qu'une vue plus détaillée de chacun. Les parents peuvent voir comment leurs enfants se préparent et jouent, directement depuis leur appareil.

Cette capture d'écran montre le tableau de suivi d'un athlète, appelé *mChart*, avec les buts atteints (point vert) et manqués (point rouge). Les entraîneurs peuvent rapidement voir si chaque athlète respecte ses engagements (par exemple, manger correctement, rester hydraté) et quels athlètes ont du mal à comprendre ou à suivre les instructions et peuvent donc avoir besoin de motivation ou de clarifications supplémentaires.



Pour voir une démonstration en vidéo de *MentalApp*, rendez-vous sur www.mentaltraininginc.com/mentalapp.php (ou flashez le QR-Code ci-contre). De surcroît, la capture d'écran ci-contre met en évidence les possibilités de communication améliorée.

Beauchamp, Maclachlan Lothian (2005) ont utilisé une approche jungienne pour aider à améliorer la communication. Il est important que les athlètes abordent les interactions du point de vue de l'autre personne. Pour atteindre cette empathie, les auteurs ont recommandé le recours, dans les entraînements, à un

jeu de rôle dans lequel les athlètes sont invités à jouer différents scénarios et à chercher à se connecter avec d'autres membres de l'équipe en utilisant des préférences très différentes des leurs. Par exemple, placer les joueurs dans des situations où leur performance est critique (c'est-à-dire qu'ils ne veulent pas laisser tomber leurs coéquipiers) ou quand ils ressentent la pression de l'entraîneur (c'est-à-dire qu'ils peuvent être mis sur le banc s'ils ne sont pas performants) peut aider les athlètes à mieux apprécier ce que vivent leurs coéquipiers. Cela facilite une meilleure communication et une meilleure compréhension de ce que vit l'autre personne et peut renforcer l'empathie.

COMMUNIQUER POUR AMÉLIORER LA COORDINATION D'ÉQUIPE

En règle générale, les entraîneurs développent des plans de match qui mettent l'accent sur la coordination de tous les joueurs de l'équipe afin que tout le monde soit sur la même longueur d'onde. Par exemple, au football, tous les joueurs doivent être dans la bonne position et connaître leurs rôles pour que l'équipe soit efficace. Eccles et Tran (2012) suggèrent aux entraîneurs différentes manières de communiquer sur ces plans avec leurs athlètes :

- **Utilisez plusieurs modes sensoriels.** Les plans de jeux doivent être présentés en utilisant différents sens tels qu'en en parlant, en le dessinant sur un tableau blanc, en l'animant avec des aimants mobiles, en montrant une vidéo ou en fournissant un document écrit.
- **Utilisez la répétition**. Un concept appelé « redondance optimale » souligne la nécessité de

répéter les choses de temps en temps pour que les autres les apprennent et s'en souviennent. Des rappels constants, des discussions sur le plan de jeu et le fait de fournir aux joueurs un document écrit sont autant de façon d'être redondant.

- **Utilisez une représentation durable**. Lorsqu'on dit simplement aux athlètes de faire quelque chose (par exemple, comment se déplacer pour faire un pressing tout terrain au basket-ball), l'information disparaît lorsque l'entraîneur termine l'explication. Complétez les instructions verbales avec des éléments tangibles tels que des documents, des enregistrements ou des vidéos afin que les joueurs puissent accéder aux informations à tout moment.

- **Expliquer pourquoi**. Les joueurs qui apprennent le raisonnement derrière une certaine stratégie sont plus susceptibles d'être adaptables pendant la production de performance et capables de mieux réagir aux variations que les joueurs qui apprennent simplement à exécuter la stratégie. Si la stratégie ne fonctionne plus, les joueurs ayant une compréhension plus profonde sont plus susceptibles de réfléchir et de trouver une stratégie alternative.

En plus d'améliorer la façon dont les plans de jeu sont communiqués aux membres de l'équipe, les entraîneurs doivent augmenter les chances que les joueurs écoutent et comprennent réellement les plans. Voici quelques suggestions :

- **Améliorez les capacités d'écoute des membres de l'équipe.** Encouragez les membres de l'équipe à suivre les principes HEAR

: la tête haute, le regard tourné vers l'avant, être pleinement investi et garder le silence, ce qui a été évoqué dans « Conseils pour améliorer la communication ».

- **Encouragez les questions.** Les athlètes sont souvent réticents à poser des questions car ils ne veulent pas paraître « stupides ». En plus d'encourager les questions lors des réunions, donnez du temps aux athlètes pour poser des questions en privé et éviter la pression sociale de paraître potentiellement ridicules devant l'équipe.

- **Vérifiez que les plans sont compris.** Assurez-vous que les joueurs comprennent les plans de match en leur demandant de décrire les plans verbalement ou de faire une démonstration sur le terrain.

L'une des principales raisons de vouloir améliorer les compétences en matière de communication est de permettre aux athlètes et aux entraîneurs d'entretenir de meilleures relations interpersonnelles. Rhund et Jowett (2010) ont mené une étude sur le maintien des relations entraîneur-athlète. Après avoir interrogé six athlètes et six entraîneurs, les chercheurs ont conclu que les stratégies suivantes (qu'ils ont appelées la méthode COMPASS) étaient utilisées pour maintenir les relations entraîneur-athlète :

- **La gestion des conflits.** Cela consiste en des stratégies proactives (par exemple, prendre des mesures pour clarifier les attentes et éviter les conflits) et des stratégies réactives (par exemple, coopérer pendant que l'on évoque les points de désaccords).

- **Ouverture**. Cela implique de parler de problèmes non sportifs et personnels et de

partager des sentiments.

- **Motivation**. Cela implique que les entraîneurs et les athlètes fassent preuve d'efforts, se motivent mutuellement, fassent preuve de capacités et rendent les interactions agréables.
- **Positivité**. Cela fait référence à l'adaptabilité d'un entraîneur (changer son comportement en fonction des préférences de l'entraîneur et de l'athlète), à l'équité (faire preuve d'un bon esprit sportif) et aux pressions externes (gérer positivement des événements en dehors de l'entraîneur ou de la vie sportive de l'athlète).
- **Conseil**. Cela inclut de donner et de recevoir des commentaires de manière positive et ouverte et de se féliciter les uns les autres le cas échéant.
- **Soutien**. Cela implique de montrer que l'on est engagé dans la relation entraîneur-athlète et disponible pour l'autre personne en termes de problèmes liés au sport et à la vie personnelle.
- **Réseaux sociaux**. Cela implique de passer du temps ensemble, en particulier loin de la piste d'athlétisme, du gymnase ou du terrain.

MODÈLE DE COMPRÉHENSION DES CONFLITS

INTERPERSONNELS DANS LE SPORT

Après un examen approfondi des recherches sur la question, Wachsmuth et ses collègues (2017) ont développé un modèle pour comprendre les conflits interpersonnels dans le sport. Ils ont défini le conflit comme « une situation dans laquelle les partenaires de la relation perçoivent un désaccord sur, par exemple, des valeurs, des besoins, des opinions ou des objectifs qui se manifeste par des réactions négatives cognitives, affectives et comportementales ». Cela implique que le conflit est plus qu'un désaccord entre deux parties. Cela implique des réactions émotionnelles comme la colère et la frustration et des comportements perturbateurs tels que ne pas faire la passe à un coéquipier démarqué parce que vous êtes en colère contre cette personne. Le modèle lui-même comprend trois composants principaux :

1. **Antécédents ou déterminants du conflit**. Comprend des facteurs intrapersonnels (par exemple, l'estime de soi et l'ego ou l'orientation vers les tâches), des facteurs interpersonnels (par exemple, des modèles de communication médiocres comme éviter la discussion ou au contraire discuter de problèmes difficiles) et des facteurs externes (par exemple, avoir un coach d'une culture différente qui ne sait pas bien lire les états émotionnels des athlètes).

2. **Nature du conflit lui-même**. Comprend le contenu cognitif, émotionnel et comportemental du conflit ainsi que ses caractéristiques descriptives (durée, fréquence et intensité).
3. **Conséquences des conflits interpersonnels**. Comprend les résultats intrapersonnels (p. ex. perte de confiance), les résultats interpersonnels (déclin du travail d'équipe) et les résultats en matière de rendement (diminution des performances individuelles et d'équipe).

Comprendre la cause du conflit (composante 1) et la nature du conflit (composante 2) peut aider un athlète ou un entraîneur à développer des stratégies de gestion des conflits pour résoudre les conflits ou les empêcher de survenir en premier lieu. Par exemple, les partenaires de danse sur glace qui sont de plus en plus frustrés par les différences dans leur style d'apprentissage (composante 1) ont deux options : ils peuvent planifier une réunion pour parler du problème et régler leurs différends, ou ils peuvent repousser la réunion. Un résultat possible du report de la réunion est une frustration continue (composante 2) menant à un conflit pendant l'entraînement, une dispute sur la glace, une escalade des sentiments négatifs et une interruption de l'entraînement (composante 3). Les conflits s'aggravent avec le temps, deviennent plus fréquents ou plus intenses (composante 2) ; les parties impliquées deviennent contraintes de gérer le conflit. Cela peut réussir ou échouer. Par exemple, les parties peuvent demander la médiation de leur entraîneur ou cesser

complètement de parler. Comprendre le processus de conflit interpersonnel comme un processus dynamique qui implique plusieurs étapes et facteurs d'influence peut nous aider à mieux les gérer lorsqu'ils surviennent ou même à les prévenir.

En plus de faciliter notre compréhension des conflits interpersonnels, Wachsmuth, Jowett et Harwood (2017) ont détaillé les moyens de prévenir et de gérer les conflits. Pour éviter les conflits, ils suggèrent :

- D'adopter la politique de la porte ouverte ;
- De fixer des objectifs communs ;
- D'établir des relations entre les personnes ;
- De favoriser la cohésion d'équipe ;
- D'établir des attentes communes ;
- De faciliter des modèles de communication stables.

Pour gérer les conflits, ils recommandent :

- D'établir et de maintenir des lignes de communication ouvertes ;
- D'apprendre à détecter les conflits dès les premiers stades afin d'en empêcher l'escalade ;
- D'organiser des réunions structurées avec des facilitateurs neutres pour régler les conflits.

FAIRE FACE À LA CONFRONTATION ET GÉRER LE CONFLIT

Plusieurs fois, la nature de la communication est intrinsèquement difficile. Par exemple, lorsque les entraîneurs doivent informer les joueurs qu'ils sont exclus de l'équipe, qu'ils ne sont plus titulaires, qu'ils sont punis pour une violation des règles ou pour avoir commis une erreur critique pendant une performance, les athlètes peuvent se mettre en colère, être contrariés et se mettre sur la défensive. Dans une étude menée auprès d'athlètes de haut niveau, d'entraîneurs et de membres de l'équipe d'encadrement (chefs d'équipe, médecins du sport) se préparant et participant à une grande compétition internationale, plus de 80 % des participants ont déclaré avoir vécu une forme de conflit (Mellalieu, Shearer et Shearer, 2013). Les athlètes, entraîneurs et chefs d'équipe étaient les plus à mêmes de vivre des conflits, le plus souvent confrontés à des interruptions de communication et à des luttes de pouvoir. L'étude a conclu que les conflits interpersonnels sont un facteur majeur influençant l'environnement compétitif et organisationnel du sport de haut niveau.

Le conflit interpersonnel, qui peut conduire à la confrontation, porte sur un contenu et révèle une émotion (Lavoi, 2007). Si un athlète a juste un conflit modéré avec l'entraîneur sur le contenu de l'entraînement (par exemple, un désaccord sur la meilleure façon de s'entraîner en anaérobie et en aérobie), cela peut conduire à une interaction positive tant qu'ils expriment tous les deux leurs points de vue sans émotion. Cependant, les conflits émotionnels (l'entraîneur et le joueur sont en colère) peuvent nuire à la performance et aux relations interpersonnelles. L'incapacité à faire la différence entre le contenu et les formes émotionnelles de communication provoque la

plupart des conflits interpersonnels et des confrontations éventuelles (Mallett, 2013).

Dans le même ordre d'idées, des études axées sur les conflits interpersonnels chez les athlètes féminines ont noté que les conflits interpersonnels (qui peuvent se transformer en confrontation) avec les coéquipières étaient répandus dans leurs sports et étaient plus destructeurs que les conflits liés à la performance, bien que les conflits liés à la performance soient les plus fréquents (Holt, Knught et Zukimwski, 2012 ; Paradis, Carron et Martin, 2014). Ces athlètes considéraient les conflits résultant de tâches ou de problèmes sociaux comme à la fois complexes et dynamiques et entraînaient des composantes cognitives, affectives et comportementales (Paradis et al., 2014).

Les stratégies qui, selon les athlètes, aideraient à atténuer, ou du moins à gérer, le conflit interpersonnel comprennent :

- D'adhérer à l'esprit d'équipe en début de saison ;
- De résoudre rapidement les conflits ;
- D'impliquer les médiateurs dans la résolution des conflits;
- De tenir des réunions d'équipe structurées (plutôt que non structurées).

Les chercheurs ont également noté que les athlètes doivent apprendre des techniques de résolution de conflits parce que la résolution des conflits est essentielle à l'efficacité des équipes. Ces compétences peuvent inclure la possibilité pour les membres de l'équipe d'identifier le type et la source du conflit, la reconnaissance du conflit souhaitable et la mise en œuvre d'une résolution de conflit appropriée en utilisant des stratégies de négociation coopératives (gagnant-

gagnant) plutôt que des stratégies compétitives (gagnant-perdant) (Deutsch,2006).

Si ces types de conflits et de communications ne sont pas traités avec soin, des interruptions de communication peuvent survenir, conduisant souvent à des confrontations. Une confrontation est généralement une discussion en face-à-face entre des personnes en conflit. Malgré ses connotations négatives, la confrontation, lorsqu'elle est correctement utilisée, peut aider les deux parties à comprendre les problèmes plus clairement sans ressentir de stress excessif, de culpabilité ou d'insuffisance. Les confrontations sont utiles non seulement dans les conflits majeurs, mais aussi pour aider à clarifier les conflits mineurs.

POINT CLÉ

Utilisez des techniques d'écoute active et encourageante pour éviter les interruptions qui empêchent une communication efficace.

QUAND ÉVITER OU UTILISER LA CONFRONTATION ?

Évitez les confrontations lorsque vous êtes en colère. On dit que s'exprimer sous l'emprise de la colère est le meilleur moyen de faire un discours que l'on regrettera. Beaucoup de gens se sentent mal à l'aise face aux confrontations parce qu'ils anticipent une rencontre négative et stressante. Lorsque les athlètes et les entraîneurs ou les étudiants et les enseignants sont confrontés les uns aux autres, il y a en plus une

différence de pouvoir, qui peut être problématique. Ainsi, les pratiquants évitent fréquemment la confrontation et laissent les choses s'envenimer. D'autres personnes ont une propension au conflit et intensifient les sentiments d'hostilité. Aucune des deux approches ne résout le problème.

Dans quelles situations devriez-vous utiliser la confrontation ? Prenez en compte les objectifs pour analyser si la confrontation peut être utile. La confrontation ne doit pas avoir pour but de remettre des personnes « à leur place » mais plutôt d'examiner attentivement le comportement et ses conséquences. Par exemple, si un instructeur de préparation physique croit que son superviseur a eu tort de le réprimander devant un client « simplement » parce qu'il a utilisé une technique de soulevé différente de celle habituelle, alors l'instructeur devrait rencontrer le superviseur pour résoudre leurs différends plutôt que de laisser la situation s'aggraver et se transformer en un incident à part entière.

HYPOTHÈSES POUR ABORDER UNE CONFRONTATION

Une fois que vous avez décidé que la confrontation peut être utile et appropriée, vous devez savoir comment faire face. Gerstein et Reagan (1986) énoncent sept hypothèses de coopération pour aborder le conflit :

1. Tous les besoins sont légitimes et importants et doivent être satisfaits. Lorsque tous les besoins sont considérés comme étant d'égale importance, l'objectif est de répondre à ces besoins au lieu de répondre à vos propres besoins. Par exemple, si un

entraîneur pense qu'un athlète ne travaille pas suffisamment dur, alors les besoins de l'athlète et de l'entraîneur doivent être pris en compte (en particulier les raisons sous-jacentes à chaque point de vue) pour essayer de résoudre ce conflit.

2. Il y a suffisamment de ressources pour répondre à tous les besoins. Le potentiel humain pour créer de nouvelles idées et ressources n'a pas de limite. Ensemble, nous en savons plus qu'individuellement.

3. En chaque individu se trouvent une puissance et une capacité inexploitées, et les personnes en conflit savent de quoi elles ont besoin. Les entraîneurs et les responsables de l'exercice ne doivent pas imposer de solutions fondées sur leurs propres idées du problème de l'athlète ou du participant. Imposer des solutions sans reconnaître les besoins individuels créera du mécontentement auprès des athlètes et des pratiquants. Par conséquent, les pratiquants devraient être encouragés à proposer des solutions aux problèmes.

4. Le processus est aussi important que le contenu car il fournit une direction et une orientation. Le processus est le flux des sentiments, des pensées et des événements. Plusieurs fois, celui qui écoute est pris par les spécificités du contenu (et répète souvent ainsi une confrontation) tout en laissant passer des indices et des informations importants sur ce qui se passe avec la personne qui communique.

5. Améliorer la situation n'est pas résoudre le problème. Faire face aux situations permet de se concentrer sur les causes sous-jacentes plutôt que d'éliminer simplement le problème ou le symptôme. Par exemple, punir quelqu'un pour être constamment en retard peut atténuer le problème, mais les raisons pour lesquelles il est constamment en retard demeurent.

6. Chacun a raison de son propre point de vue. Il est important de voir la situation du point de vue de l'autre personne. Dans les confrontations, les gens passent trop de temps à défendre leur point de vue, ce qui confirme simplement qu'ils ont raison. Il y a toujours deux versions à chaque histoire, et nous devons être prêts à écouter l'autre version.

7. Les solutions et résolutions sont des états d'équilibre temporaires et ne sont ni absolues ni intemporelles. Les circonstances peuvent changer et il se peut donc que les solutions doivent être modifiées et renégociées pour évoluer dans le temps. Souvent, une relation est un exercice d'équilibre, nous devons donc être souples et changer si nécessaire.

STYLES DE COMMUNICATION INDIVIDUELS ET GESTION DES CONFLITS

Les gens trouvent généralement les conflits difficiles et développent des styles différents pour faire face à ces situations. Thomas (2003) a mis en évidence ces styles dans un modèle appelé le « modèle Thomas-Kilmann », et Mallett (2010, 2013) a fait évoluer ce modèle en l'adaptant à la compétition sportive. Les cinq styles sont les suivants :

1. **La compétition (la domination)** implique des comportements assertifs mais non coopératifs entre deux parties qui se soucient d'elles-mêmes et de leurs propres objectifs plutôt que des autres. Ce style est plus approprié lorsqu'une action décisive est nécessaire et que le meilleur résultat est recherché pour la personne qui prend la décision. Par exemple, un entraîneur qui a besoin de choisir le dernier coureur d'un relais choisit la personne la plus rapide même s'il préfère un autre coureur.
2. **La collaboration (l'intégration)** implique des comportements assertifs et coopératifs entre les parties où une grande préoccupation existe pour soi et pour les autres. La collaboration est particulièrement efficace lorsque les deux parties ont des contributions positives à apporter pour résoudre un problème. Par exemple, les entraîneurs et les athlètes peuvent tous deux avoir leur mot à dire dans la définition des conséquences pour les personnes qui ne répondent pas aux attentes de l'équipe en matière de comportement.
3. **La compromission** implique un équilibre entre non affirmatif et assertif ou entre des comportements coopératifs et non coopératifs où une préoccupation modérée existe pour soi et pour les autres. La compromission fonctionne bien lorsque le temps presse et qu'il faut une solution rapide ou une étape intermédiaire pour résoudre un problème plus complexe. Par exemple, les entraîneurs

peuvent autoriser les joueurs à arriver en retard aux entraînements parce qu'ils savent qu'ils se préparent pour les examens de mi-semestre.

4. **La conciliation (la contrainte)** implique des comportements coopératifs et non affirmés où le souci de soi est faible car celui pour les autres est important. Dans cette approche du conflit, les gens considèrent les relations avec les autres comme plus importantes que la satisfaction de leurs propres besoins. Par exemple, même si un entraîneur estime qu'un joueur vedette qui est absent à un entraînement devrait manquer le prochain match (qui se trouve être celui pour le titre), les autres joueurs de l'équipe encouragent l'entraîneur à trouver une autre sanction parce que l'équipe a besoin du joueur. Ainsi, pour l'harmonie et la cohésion de l'équipe, le coach répond à leurs souhaits.
5. **L'évitement** implique des comportements non coopératifs et peu affirmés où il y a peu de souci de soi et des autres. L'évitement peut être utilisé soit pour ignorer le conflit et espérer qu'il disparaisse, soit comme stratégie délibérée de contrôle de la situation. Bien qu'il doive être utilisé avec parcimonie, l'évitement peut être approprié, par exemple lorsqu'un entraîneur évite délibérément le problème d'un joueur afin de permettre au joueur de se calmer avant d'aborder le problème.

FAIRE UNE CRITIQUE CONSTRUCTIVE

Même si nous voulons généralement être positifs, la critique est parfois nécessaire. Malheureusement, de nombreuses personnes considèrent la critique comme une menace pour l'estime de soi. Ils se concentrent sur leur défense au lieu d'écouter le message. Des recherches et des mises en applications de celle-ci indiquent que l'approche sandwich est un moyen efficace de critiquer (Smith et Smoll, 1990 ; Smoll et Smith, 1996).

L'approche sandwich est une technique permettant d'offrir un feedback constructif d'une manière sensible mais efficace. Elle se compose de trois éléments séquentiels :

1. Une déclaration positive
2. Des instructions orientées vers l'avenir
3. Un compliment

Regardons cela de plus près. Un pratiquant qui a commis une erreur anticipe généralement une remarque négative de la part du coach ou de l'enseignant. Souvent, la personne écarte le message désagréable attendu et ne l'entend jamais. Pour vous assurer que la personne entend le premier commentaire, rendez-le positif. Les phrases positives que l'on peut s'approprier peuvent être *« Bien essayé, Janet », « Bel effort, Oscar »* ou *« Quel pitch difficile à frapper ! ».* Une fois que la personne est plus réceptive à la suite du retour positif, elle prêtera également attention à la deuxième partie, le feedback pédagogique. Cependant, pour que l'approche sandwich soit efficace, le destinataire de la communication doit percevoir les déclarations positives comme étant sincères et pas seulement comme des efforts pour se sentir mieux. En fait, une critique de

l’approche sandwich est que le destinataire ne tient pas compte des éléments positifs de l’énoncé et du compliment et se concentre uniquement sur l’instruction orientée vers l’avenir qui est perçue comme une critique. Lors de la mise en œuvre de cette technique, veillez à ne pas faire d’éloges creux.

L’aspect clé de l’approche sandwich est la consigne orientée vers l’avenir. Après avoir attiré l’attention de la personne, fournissez le feedback pédagogique critique – les comportements ou les stratégies que la personne utilisera la prochaine fois qu’elle mettra en œuvre la compétence. Orienter la consigne vers l’avenir empêche la personne de penser immédiatement à l’erreur (penser à une erreur entraînera souvent la répétition de celle-ci). Le message devrait porter sur ce qu’il faut faire la prochaine fois, pas un commentaire qui ridiculise, embarrasse ou critique. Voici des exemples d’instructions orientées vers l’avenir :

- Après qu’une balle au sol soit passée entre les jambes d’un joueur, dites : *« La prochaine fois que vous serez sur un sol dur, mettez-vous simplement sur un genou et bloquez la balle avec votre corps ».*
- Après la chute d’un élève qui a essayé une nouvelle habileté sur la poutre, dites : *« Vous devez vraiment vous concentrer à garder les yeux tournés vers l’avant pour aider à maintenir votre équilibre ».*

La dernière partie du sandwich est un compliment. Après avoir donné le feedback pédagogique, assurez-vous que la personne se sent toujours bien dans la performance. Mettre fin à l’interaction sur une note positive rend plus probable la mémorisation de l’instruction. Cela aide également à renforcer la confiance et les relations ; l’individu se rend compte que faire une erreur n’est pas la fin du monde et que les

gens peuvent apprendre de leurs erreurs. Voir la **figure 11.3** pour un exemple de l'approche sandwich complète, livrée par un instructeur à un élève qui ne cesse de s'emmêler dans les pas pendant le cours de danse aérobique.

CE QU'IL FAUT FAIRE ET ÉVITER LORSQUE L'ON INITIE UNE CONFRONTATION

À FAIRE

- Faites comprendre que vous appréciez votre relation avec la personne.
- Ne vous précipitez pas et réfléchissez à ce que vous voulez communiquer.
- Essayez de comprendre la position de l'autre personne.
- Écoutez attentivement ce que l'autre personne essaie de communiquer.

À ÉVITER

- **Ne communiquez pas la solution**. Concentrez-vous plutôt sur le problème. Nous sommes souvent trop désireux de dire aux autres ce qu'ils doivent faire au lieu de les laisser comprendre.
- **Ne cessez pas de communiquer**. Même si la confrontation ne se déroule pas

comme prévu, continuez à communiquer sur le problème de manière constructive.

- **Ne critiquez pas**. Le sarcasme et les attaques aliènent généralement les gens. Une confrontation n'est pas une compétition et l'idée n'est pas de la gagner. L'idée est de résoudre un problème ensemble.
- **Ne comptez pas sur des indices non verbaux pour communiquer vos pensées**. Vous devez être direct et franc dans la communication. Ce n'est pas le moment d'utiliser des signaux subtils non verbaux.

Adapté avec la permission de R. Martens, Coaches Guide to Sport Psychology (Champain, Il : Human Kinetics, 1987).

RELATION ENTRAÎNEUR-ATHLÈTE

La relation entraîneur-athlète est l'une des relations les plus importantes dans le sport, car il a été démontré qu'elle détermine la satisfaction, l'estime de soi et les performances de l'athlète. Les modèles

précédents se révélant inadéquats, Jowett et ses collègues (Jowett, 2003 ; Jowett et Cockerill, 2003) ont proposé un modèle alternatif de la relation entraîneur-athlète. Trois constructions interpersonnelles ont été sélectionnées pour former la base du nouveau modèle de la relation entraîneur-athlète.

1. **La proximité** est le versant émotionnel de la relation entraîneur-athlète. Des termes tels que apprécier, confiance et respect indiquent le niveau de proximité entre l'entraîneur et l'athlète.
2. **La co-orientation** se produit lorsque les membres de la relation ont établi un cadre de référence commun, à savoir des objectifs, des valeurs et des attentes partagés. Une communication ouverte facilite le développement de la co-orientation.
3. **La complémentarité** fait référence au type d'interactions dans lesquelles l'entraîneur et l'athlète sont engagés. Cela reflète les actes de coopération des entraîneurs et des athlètes.

Un résumé des résultats de plusieurs études est présenté ci-dessous :

- Dans le sport de haut niveau, les relations entraîneur-athlète sont dominées par le respect mutuel, l'attention, la confiance, l'attention vers l'autre, le soutien, une communication ouverte, des connaissances et une compréhension partagées et des rôles clairs.

- Il y a généralement une période de lune de miel au début d’une relation entraîneur-athlète, mais des aspects négatifs (par exemple, manque de confiance, de proximité émotionnelle ou d’engagement) peuvent apparaître à mesure que la relation s’installe.
- La proximité négative (méfiance), la désorientation (objectifs incongrus) et les transactions/interactions non complémentaires (luttes de pouvoir) peuvent compromettre la qualité de la relation et son efficacité.
- En raison de l’importance de la relation entraîneur-athlète, les habiletés sociales devraient être incorporées dans les programmes de formation des entraîneurs.
- La qualité des relations entraîneur-athlète (en particulier avec les jeunes athlètes) est fortement influencée par les parents, qui fournissent généralement de nombreuses informations, des perspectives et un soutien émotionnel important (Jowett et Timson-Katchis, 2005).

MOTS-CLÉS

Approche sandwich
Communication interpersonnelle
Communication intrapersonnelle
Communication non verbale
Conflit interpersonnel
Confrontation
Décoder
Écoute active
Écoute consciente
Écoute encourageante
Empathie
Encoder
Modèle GROW
Proxémie

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. Décrire le processus de communication.

Une communication efficace demande du travail et des efforts. La communication est un processus. Fondamentalement, nous communiquons de deux manières : interpersonnelle et intrapersonnelle. La communication interpersonnelle implique à la fois une communication verbale et non verbale, tandis que la communication intrapersonnelle consiste à communiquer avec soi-même via le discours interne.

2. Décrire comment envoyer des messages plus efficacement.

Une communication efficace, verbale et non verbale, est essentielle pour des interactions positives. Dans la communication non verbale, des facteurs tels que l’apparence physique, la posture, les gestes, le positionnement du corps et le toucher sont essentiels. Une communication verbale efficace comprend des caractéristiques telles qu’être clair et

cohérent, être direct et délivrer des messages immédiatement.

3. Décrire comment recevoir des messages plus efficacement.

L’écoute active est le meilleur moyen pour mieux recevoir des messages. Cela implique de prendre en compte les idées principales et secondaires, d’écouter et de répondre, et de donner un feedback approprié, ainsi que d’utiliser des signaux non verbaux tels que le contact visuel et un signe de tête pour montrer sa compréhension.

4. Identifier les causes des interruptions de communication.

Une communication efficace est complexe et des échecs surviennent souvent lors de l’envoi ou de la réception d’un message. Les expéditeurs qui transmettent des messages ambigus ou incohérents peuvent provoquer des interruptions de communication. De même, les destinataires qui ne prêtent pas attention à un message peuvent également entraîner une communication inefficace.

5. Décrire le conflit dans les relations interpersonnelles dans le modèle sportif.

Le conflit dans les relations interpersonnelles dans le modèle du sport comprend trois composantes principales : (1) les antécédents ou les déterminants du conflit, qui comprennent des facteurs intrapersonnels (l'estime de soi et l'ego contre l'orientation vers les tâches), des facteurs interpersonnels (les modèles de communication), et des facteurs externes (avoir un entraîneur d'une culture différente qui ne décode pas bien les états émotionnels des athlètes) ; (2) la nature du conflit lui-même, qui comprend le contenu cognitif, émotionnel et comportemental du conflit ainsi que ses caractéristiques descriptives (par exemple, la durée, la fréquence et l'intensité) ; et (3) les conséquences des conflits interpersonnels, qui peuvent inclure des résultats intrapersonnels (perte de confiance), des résultats interpersonnels (diminution du travail d'équipe) et des résultats de production de performance (diminution des performances individuelles et d'équipe). Le modèle soutient également que, les conflits s'aggravant au fil du temps, les parties impliquées s'efforcent de gérer le conflit ; les stratégies qu'elles emploient peuvent réussir ou échouer. Les stratégies de prévention et de gestion des conflits comprennent la mise en œuvre de politiques de la porte ouverte, l'établissement d'objectifs communs, l'établissement de relations, la promotion de la cohésion d'équipe, l'établissement d'attentes communes, la mise en place de modèles de communication stables, l'établissement et le maintien de lignes de communication ouvertes, l'apprentissage de la détection des conflits dès les premiers stades afin d'éviter leur escalade, et l'organisation de réunions structurées avec des facilitateurs neutres pour arbitrer les conflits.

6. Expliquer le processus d’utilisation de la confrontation.

La confrontation est une manière de communiquer, et bien que la plupart des gens considèrent la confrontation comme négative, elle peut conduire à une solution commune. Une partie de la résolution réussie d’un problème consiste à reconnaître quand et pourquoi une confrontation peut être appropriée. L’élément essentiel est d’exprimer vos sentiments de manière constructive.

7. Discuter de la manière de proposer une critique constructive.

La critique constructive peut être fournie par ce que l’on appelle l’approche sandwich. Cela implique une déclaration positive, des instructions orientées vers l’avenir et un compliment. Ce type de critique évite la négativité qui accompagne généralement les remarques critiques et permet aux gens de se concentrer sur les aspects positifs de leur comportement.

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Détaillez les cinq étapes du processus de communication.
2. Décrivez trois types de communication non verbale, en donnant des exemples de mise en application.
3. Définissez l'écoute active. Comment les praticiens peuvent-ils améliorer leurs capacités d'écoute ?
4. Citez trois types d'échecs de communication, en donnant des exemples pour chacun.
5. Décrivez le processus que vous utiliseriez pour entrer en confrontation avec quelqu'un.
6. Décrivez comment vous aideriez les athlètes à s'affirmer davantage dans leur communication.
7. Il a été démontré que trois concepts clés constituent une base théorique nécessaire pour comprendre la relation entraîneur-athlète. Détaillez et donnez des exemples de proximité, de co-orientation et de complémentarité.
8. Décrivez cinq des principes utiles pour aborder une confrontation.
9. Détaillez trois stratégies que les athlètes féminines ont mises en exergue pour gérer les conflits interpersonnels.
10. Les entraîneurs ont généralement des plans de jeu ou des stratégies qu'ils

veulent que leurs athlètes exécutent dans une prochaine compétition. Expliquez trois techniques pour augmenter la probabilité que les athlètes s'approprient ces plans et que la coordination s'opère entre les coéquipiers.

11. Discutez de la façon dont la communication électronique a changé la façon dont nous communiquons dans le sport et détaillez certains des effets de cette façon relativement nouvelle de communiquer.

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. En tant que consultant rémunéré, on vous demande de concevoir un guide pour les enseignants et les entraîneurs d'une école secondaire locale pour les aider à communiquer plus efficacement avec leurs élèves et athlètes. Quelles sont les directives les plus importantes que vous incluriez dans votre guide ? Quels

obstacles sont les plus susceptibles de nuire à une communication efficace ?

2. Pensez à un conflit que vous avez vécu dans un contexte sportif. Utilisez le modèle du conflit interpersonnel dans le sport pour réaliser une analyse psychologique de la situation. Quels ont été les déterminants ?

Décrivez la nature du conflit, y compris ses caractéristiques cognitives, affectives, comportementales et ses conséquences. Des stratégies de gestion des conflits ont-elles été employées et, si oui, dans quelle mesure ont-elles été efficaces ? Enfin, aurait-on pu faire quelque chose pour empêcher le conflit de se produire ?

3. En tant qu'entraîneur, vous venez d'avoir un bref conflit avec un athlète au sujet du non-respect des règles de l'équipe.

Il est sorti énervé de l'entraînement. Vous vous apprêtez à rencontrer l'athlète et vous devrez probablement lui reprocher son comportement et éventuellement le punir pour ses actes. Comment vous prépareriez-vous pour cette rencontre et quels principes appliqueriez-vous pour que cette rencontre soit positive ? Comment l'athlète pourrait-il se préparer au mieux pour cette rencontre ? Comment auriez-vous pu éviter cette confrontation en premier lieu ?

Partie V

AMÉLIORER LA PERFORMANCE

CETTE PARTIE INCLUT LES CHAPITRES SUIVANTS

CHAPITRE 12 – INTRODUCTION À L'ENTRAÎNEMENT DES HABILETÉS MENTALES
CHAPITRE 13 – RÉGULER L'ÉVEIL
CHAPITRE 14 – IMAGERIE MENTALE
CHAPITRE 15 – CONFIANCE EN SOI
CHAPITRE 16 – DÉFINITION D'OBJECTIFS
CHAPITRE 17 – CONCENTRATION

DE QUELLES MANIÈRES POUVONS-NOUS UTILISER DES TECHNIQUES PSYCHOLOGIQUES POUR AIDER LES INDIVIDUS À PERFORMER PLUS EFFICACEMENT?

L’une des principales questions posées les préparateurs mentaux est : « Comment pouvons-nous utiliser des techniques psychologiques pour aider les athlètes à être plus efficaces ? ». Outre les performances dans les domaines spécifiques du sport et de l’exercice, l’apprentissage de ces habiletés mentales peut être transféré à d’autres domaines, tels que les sphères professionnelle, académique et personnelle. L’amélioration des performances est l’un des principaux objectifs de la psychologie du sport depuis qu’elle existe, tandis que le transfert vers d’autres compétences de vie est devenu une priorité au fur et à mesure que la science évolue. Dans cette partie, nous présentons les progrès réalisés pour répondre à cette question.

Le chapitre 12 vous présente l’entraînement aux habiletés mentales. Vous y découvrirez que les habiletés mentales sont comme les compétences physiques : elles peuvent être

enseignées, apprises et entraînées. Vous apprendrez à améliorer les performances de vos élèves, athlètes et pratiquants en leur enseignant des habiletés mentales. Ce chapitre se poursuit par une discussion sur les moyens d'atteindre des performances optimales grâce à une préparation mentale, et se termine en relevant certains problèmes relatifs à leur mise en œuvre. Vous pourrez l'utiliser dans votre vie personnelle ainsi que dans votre vie professionnelle pour aider les autres à atteindre des performances optimales.

Les chapitres 13 à 17 se concentrent sur des sujets spécifiques à l'entraînement des habiletés mentales pour l'amélioration des performances. Au chapitre 13, nous examinons la régulation et la réduction de l'activation, qui vous permettra d'aider les athlètes à mieux se préparer. Vous vous familiariserez également avec une variété de techniques de gestion du stress. Le chapitre 14 traite de l'imagerie mentale (ou de la visualisation). Vous découvrirez les théories et les données qui sous-tendent son efficacité, ainsi que la manière de mettre en œuvre un programme d'entraînement à l'imagerie mentale. Le chapitre 15, qui met l'accent sur la confiance en soi, s'intéresse à la relation entre la confiance et la performance, ainsi que sur les méthodes de renforcement de la confiance que vous pouvez utiliser. L'un des meilleurs moyens de renforcer la confiance est de fixer efficacement des objectifs. Ainsi,

dans le chapitre 16, vous découvrirez quels peuvent être ces objectifs et comment les définir pour améliorer la confiance, d'autres habiletés mentales ainsi que la performance. La partie V se termine par le chapitre 17, qui aborde les sujets en relation avec l'attention et à la concentration. Nous y étudierons les problèmes liés à l'attention et les moyens d'améliorer les performances grâce à une concentration accrue et des compétences attentionnelles.

Chapitre 12

INTRODUCTION À L'ENTRAÎNEMENT DES HABILETÉS MENTALES

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) définir ce qu'est l'entraînement des habiletés mentales et dénoncer les idées reçues qui l'entourent ;
2) identifier les connaissances fondamentales nécessaires à l'entraînement des habiletés mentales ;
3) discuter des trois phases des programmes d'entraînement aux habiletés mentales ;
4) examiner le processus d'autorégulation psychologique ;
5) élaborer un programme d'entraînement des habiletés mentales ;
6) comprendre les problèmes liés à la mise en œuvre d'un programme d'entraînement des habiletés mentales.

Combien de fois avez-vous vu des athlètes attribuer leurs mauvaises performances à des facteurs tels que la perte de leur concentration ou de leurs moyens sous la pression

l’aspect mental de leur sport ? Pourtant, une erreur que les entraîneurs et les athlètes commettent couramment est d’essayer de corriger les mauvaises performances en prolongeant simplement la durée d’entraînement. Souvent, cependant, le manque d’habiletés physiques n’est pas le vrai problème. C’est plutôt un manque d’habiletés mentales qui en est la cause. Jetons un coup d’œil à un scénario qui permet d’étayer cette théorie.

L’équipe de basket-ball du lycée de Clay est menée 66 à 67 avec une seconde à jouer au chronomètre quand elle est victime d’une faute et bénéficie en conséquence de deux lancer-francs. L’entraîneur adverse demande un temps mort pour essayer de casser le rythme de Clay et laisser la pression monter. L’entraîneur de Clay dit à son joueur de simplement se détendre et de shooter comme il le fait à l’entraînement. Mais Clay sait à quel point le match est important pour ses coéquipiers, son entraîneur, l’école, ses amis et sa famille dans les gradins. Il commence à penser à quel point il se sentirait mal s’il laissait tomber tout le monde, et cette inquiétude commence à l’affecter physiquement. Alors qu’il s’approche de la ligne des lancer-francs, les muscles de ses épaules et de ses bras se resserrent. En conséquence, il précipite ses tirs, manque de rythme dans son lâcher de balle, rate ses deux tirs, et son équipe perd la partie.

Le lendemain, à l’entraînement, l’entraîneur de Clay lui dit de travailler davantage sur ses lancer-francs, lui recommandant de rester après chaque entraînement pour en tirer cent. L’entraîneur pense que l’entraînement supplémentaire l’aidera à perfectionner

sa technique de lancer-franc afin qu'il ne tremble pas au prochain grand match.

Cependant, le problème de Clay n'avait rien à voir avec la gestuelle du shoot au lancer-franc. Le vrai problème était qu'il était trop tendu et ne pouvait pas rester détendu pour tirer de manière fluide et rythmée, comme il le fait à l'entraînement. Faire répéter les lancer-francs à Clay ne l'aidera pas à surmonter les pressions du tir lorsque le match est en jeu. Clay a besoin de développer des compétences pour se détendre physiquement et mentalement sous une forte pression. Ces compétences (ainsi que d'autres) peuvent être développées grâce à un entraînement aux habiletés mentales. Commençons par examiner de plus près de quoi il s'agit.

CE QU'IMPLIQUE L'ENTRAÎNEMENT AUX HABILETÉS MENTALES

L'entraînement aux habiletés mentales (EHM) fait référence à la pratique systématique et cohérente des habiletés mentales ou psychologiques dans le but d'améliorer les performances, d'accroître le plaisir ou d'atteindre une plus grande satisfaction personnelle en matière d'activité physique et sportive. Les méthodes et techniques standards de l'EHM proviennent à l'origine d'un large éventail de domaines, et sont principalement issues de la psychologie traditionnelle. Ces domaines comprennent la modification du comportement, la théorie et la thérapie cognitives, la thérapie émotionnelle rationnelle, l'établissement d'objectifs, le contrôle attentionnel, la relaxation musculaire progressive et la désensibilisation systématique. Il semble que dans les années 1950, le premier pays à

s’engager systématiquement dans des compétences mentales avec les athlètes et les entraîneurs ait été l’Union Soviétique (Ryba, Stambulova et Wrisberg, 2005). Avksenty Puni était le leader de la psychologie du sport soviétique et a peut-être formalisé le premier modèle de préparation mentale, qui comprenait l’autorégulation de l’activation, la confiance, l’attention, le contrôle de la distraction et la fixation d’objectifs (voir chapitre 1). Cet accent mis sur la préparation mentale a été systématiquement appliqué à d’autres pays du bloc de l’Est pour la préparation des athlètes olympiques dans les années 1970 et 1980 (Williams et Straub, 2006).

Les entraîneurs et les athlètes savent tous que les habiletés physiques doivent être régulièrement entraînées et ajustées à travers des milliers et des milliers de répétitions. Tout comme les habiletés physiques, les habiletés mentales telles que le maintien et la fixation de l’attention, la régulation des niveaux d’activation, l’amélioration de la confiance et le maintien de la motivation – doivent également être systématiquement entraînées. Dans l’exemple, Clay avait besoin de pratiquer l’habileté mentale de la relaxation afin de pouvoir gérer la tension de tirer des lancer-francs sous une pression de jeu intense. Le simple fait de dire à un athlète de se détendre ne produira pas la réponse souhaitée à moins que le joueur ne sache déjà comment se détendre grâce à un entraînement antérieur. Ainsi, des principes directeurs ont été élaborés pour rendre la préparation mentale plus efficace.

POURQUOI L’EHM EST IMPORTANT

Tous les sportifs sont victimes de déceptions et d'erreurs mentales. Laquelle des situations suivantes avez-vous connue ou vue chez d'autres personnes ?

- Vous avez quitté un terrain de jeu avec dégoût après avoir perdu un match que vous pensiez devoir gagner.
- Vous vous êtes laissé paralyser à un moment critique d'une compétition.
- Vous vous êtes senti déprimé parce que vous n'aviez pas récupéré assez rapidement d'une blessure.
- Vous manquiez de désir ou de motivation pour faire de l'exercice.
- Votre esprit a erré pendant une compétition.
- Vous vous êtes senti énervé et frustré par votre performance et vous vous êtes rabaissé.

Il est fort probable que vous ayez connu au moins une des expériences de cette liste. À l'inverse, la plupart des sportifs savent aussi ce que ça fait d'être « sur un nuage », où tout semble se dérouler sans effort et où la performance est exceptionnelle. Les composantes mentales et émotionnelles éclipsent souvent et transcendent les aspects purement physiques et techniques de la performance.

L'importance des compétences mentales fait partie des atouts hautement recherchés de la force mentale. Les médaillés d'or olympiques ont perçu la force mentale comme une condition essentielle du succès sportif (Goulf, Dieffenbach et Moffett, 2002). Bien que la force mentale soit définie de différentes manières, elle a généralement à voir avec la capacité d'un athlète à se concentrer, sa capacité à rebondir après l'échec, sa capacité à faire face à la pression, sa détermination à persister face à l'adversité et sa résilience mentale

(Crust et Clough, 2012 ; Jones, Hanton et Connaughton, 2002). L'EHM vise à forger et à développer ces habiletés mentales, qui sont perçues comme essentielles à la réussite sportive. Pour un autre aspect de la force mentale, voir « Définir et construire la force mentale ».

POINT CLÉ

Les facteurs psychologiques expliquent principalement les fluctuations quotidiennes des performances.

La plupart des entraîneurs considèrent que la part de mental est au moins de 50 % lors d'une compétition sportive contre un adversaire ayant des capacités similaires, et certains sports (golf, tennis, patinage artistique) sont systématiquement considérés comme nécessitant 80 à 90 % de mental. Ainsi, comme l'a fait remarquer un entraîneur, les tests peuvent aider à identifier les forces et les faiblesses psychologiques de chaque individu, puis les entraîneurs peuvent agir sur ces connaissances en mettant en œuvre un programme d'entraînement approprié (Leffingwell, Durand-Bush, Wurzberger et Cada, 2005). De nombreux athlètes de haut niveau dans différents sports tels que Lebron James, Drew Brees, Maya Moore, Lionel Messi, Lindsey Vonn, Danica Patrick et Roger Federer ont évoqué l'importance des habiletés mentales dans l'atteinte

DÉFINIR ET CONSTRUIRE UNE FORCE MENTALE

DÉFINITION DE LA FORCE MENTALE

La force mentale est un domaine de recherche extrêmement populaire depuis 2000 et l'*International Journal of Sport Psychology* a publié un numéro spécial en deux parties sur ce sujet (Butt et Weinberg, 2017). Des études ont produit plusieurs définitions de la force mentale, ce qui a conduit à des oppositions chez les scientifiques (Clough, Earle, Perry et Crust, 2012 ; Gucciardi, Hanton et Mallett, 2012). Jones et ses collègues (2002), adoptant une approche qualitative, ont fourni les premières données empiriques sur ce qui constitue la force mentale. Ceux-ci comprenaient les concepts de la motivation, traitant de la pression, de la confiance et de la concentration. Jones, Hanton et Connaughton (2007) ont constaté que ces attributs de force mentale étaient utilisés avant (établissement d'objectifs), pendant (faire face à la pression) et après (gérer l'échec) la compétition.
Adoptant une approche plus quantitative, Clough, Earle et Sewell (2002) ont émis l'hypothèse de quatre aspects critiques dans leur modèle (dit des « 4C » en anglais) qui définit la force mentale :

1. **Contrôle** : gérer plusieurs choses à la fois, rester alerte plutôt que sous l'emprise
2. **« Commitment » (ou engagement)** : être profondément impliqué dans la poursuite des objectifs malgré les difficultés
3. **Challenge** : percevoir les menaces potentielles comme des opportunités d'épanouissement personnel et de prospérité dans des environnements en constante évolution
4. **Confiance** : maintenir sa confiance en soi malgré les revers

CONSTRUIRE LA FORCE MENTALE

Les chercheurs et les praticiens se sont concentrés sur la façon de construire la force mentale. Certains chercheurs (Connaughton, Thelwell et Hanton, 2011 ; Connaughton, Wadey, Hanton et Jones, 2008 ; Connaughton, Hanton et Jones, 2010 ; Mac Namara, Button et Collins, 2010) ont découvert que les athlètes attribuent leur ténacité aux facteurs qui sont généralement annexes (c'est-à-dire qui ne sont pas délibérément faits pour renforcer la force mentale). Ces facteurs comprennent les rivalités entre frères et sœurs, le soutien des parents, les attentes des entraîneurs, un environnement d'entraînement motivant, l'encouragement des coéquipiers, les exercices difficiles et la gestion de l'échec. D'autres chercheurs (Mallett et Coulter, 2011 ; Weinberg et Butt,

2011 ; Weinberg, Butt et Culp, 2011) se sont concentrés sur ce que les entraîneurs font réellement pour améliorer la force mentale (lorsque celle-ci est délibérément enseignée). Les techniques comprenaient la création d'un environnement d'entraînement positif et motivant avec des pratiques compétitives intenses, la création de mises en situation (pression), la définition d'objectifs spécifiques, le fait de donner des feedbacks pédagogiques et des marques de soutien, le renforcement de la confiance grâce à une préparation et un conditionnement physiques rigoureux, l'amélioration du contrôle attentionnel grâce à la confiance en soi et l'attribution de succès et d'échecs. De plus, Anthony, Gordon, Gucciardi et Dawson ont développé en 2017 un cadre de coaching comportemental pour le développement de la force mentale. Cette approche se concentre sur les comportements mentalement difficiles et présente un programme pour aider les entraîneurs à les identifier puis à les développer.

LE CÔTÉ OBSCUR DE LA FORCE MENTALE

Bien que la plupart des gens considèrent la force mentale comme un attribut souhaitable et positif, certaines recherches ont mis en évidence le fait qu'elle peut entraîner des blessures et un surentraînement. Plus précisément, des recherches menées auprès de coureurs d'ultra-marathon ont indiqué que beaucoup d'entre eux ont noté que la culture consistant à surmonter la douleur et à lutter contre les blessures peut entraîner des

limitations physiques et des incapacités à long terme (Jaeschke, Sachs et Dieffenbach, 2016). En outre, dans un article publié en 2017, Gucciardi, Hanton et Fleming affirment que la plupart des athlètes perçus comme mentalement forts présentent des attributs positifs tels que la confiance, la motivation personnelle, l'optimisme et une concentration focalisée. Cependant, leur endurance mentale peut aussi les amener à jouer avec des blessures et des douleurs pour éviter d'être perçus comme faibles. De plus, les athlètes mentalement durs ont tendance à éviter de demander des conseils en matière de santé mentale parce que le fait de consulter un conseiller pour ces problèmes est stigmatisé. Une ligne étroite sépare la persévérance et le surentraînement. Ainsi, bien que la force mentale soit un attribut positif, il faut être vigilant dans certaines circonstances pour l'empêcher de conduire à des comportements négatifs.

des performances de haut niveau. Pourtant, de nombreux athlètes sérieux consacrent dix à vingt heures (ou plus) par semaine à la pratique physique et peu de temps, voire pas du tout, à la pratique mentale. Cette proportion n'a pas de sens.

Les Jeux olympiques d'été et d'hiver démontrent les différences infimes qui se traduisent par l'obtention ou non des médailles d'or, d'argent et de bronze. Les nageurs gagnent sur le fil (comme Michael Phelps, qui a remporté une course d'un centième de seconde aux

Jeux olympiques de 2008 et en a perdu une autre d'un centième de seconde aux Jeux olympiques de 2012). Les coureurs franchissent la ligne avec une fraction de seconde d'avance sur leur adversaire, les gymnastes gagnent ou perdent des compétitions sur une fraction de point (perdant un dixième de point pour avoir posé un appui de trop à la réception d'un saut par exemple), et les skieurs en descente battent souvent leurs concurrents par moins d'une seconde d'écart pour gagner une médaille. Ces infimes différences dans la performance réelle entraînent de grandes différences dans les résultats (et le nombre de médailles). La plupart des athlètes et des entraîneurs soutiennent que ces petites différences se situent principalement « dans la tête », alors que peu de temps est généralement consacré à cet aspect de l'entraînement.

POURQUOI LES PRATIQUANTS D'EXERCICE PHYSIQUE NÉGLIGENT L'EHM

Si les habiletés mentales sont si importantes pour réussir, pourquoi les individus passent-ils si peu de temps à les développer afin d'améliorer les performances ? L'EHM est négligé par de nombreux entraîneurs et pratiquants pour trois raisons fondamentales : le manque de connaissances, les malentendus sur les habiletés mentales et le manque de temps.

PSYCHOLOGIE DU SPORT AU LYCÉE : POINTS DE VUE DES ENTRAÎNEURS ET DES DIRIGEANTS

Deux études de Wrisberg et de ses collègues (Wrisberg, Loberg, Simpson, Withycombe et Reed, 2010 et 2012) ont examiné les opinions des entraîneurs et des dirigeants sur l'utilisation de préparateurs mentaux en première division de la NCAA et en intégrant l'EHM dans le programme des athlètes. Les entraîneurs étaient généralement favorables à ce que leurs athlètes recherchent une préparation mentale auprès d'un préparateur qualifié pour des problèmes de performance (anxiété, confiance, concentration), mais moins pour des problèmes plus personnels (problèmes relationnels, épuisement professionnel, dépression, mal du pays). Les directeurs sportifs et présidents étaient également plus favorables à l'utilisation des préparateurs mentaux pour résoudre les problèmes de performance que les problèmes personnels et ont perçu de nombreux avantages après avoir recouru à l'expertise d'un préparateur mental.

Une étude qualitative menée par Zakrajsek, Steinfeldt, Bodey, Martin et Zizzi (2013) a examiné ce que les entraîneurs de la NCAA jugeaient important pour réussir, ainsi que certaines de leurs préoccupations concernant l'utilisation des préparateurs mentaux. Les

entraîneurs ont défini un préparateur mental performant comme quelqu'un qui est disponible et peut s'intégrer dans leur emploi du temps, peut intervenir régulièrement tout au long de la saison, est actif mais en arrière-plan (en tant qu'observateur, avec un rôle de soutien) et est intégré dans l'équipe. Inversement, les préoccupations des entraîneurs incluent de savoir s'ils auront suffisamment le préparateur mental à disposition, comment ils le paieront, si le préparateur mental prendra le contrôle et si celui-ci ne mettra pas trop d'idées dans la tête des athlètes (en les faisant gamberger).
Les entraîneurs hésitent à embaucher des préparateurs mentaux à plein temps, citant l'argument financier comme principal frein, même si la plupart des universités ont généralement plusieurs entraîneurs sportifs à plein temps et des préparateurs physiques, des études dans différents pays ont cité de nombreux obstacles à l'embauche de préparateurs mentaux (Johnson, Andersson et Falby, 2011). Ainsi, il apparaît que l'importance du rôle d'un préparateur mental pour des sports collectifs et individuels n'est pas vraiment comprise ou perçue.

MANQUE DE CONNAISSANCES

Beaucoup de gens ne comprennent pas vraiment comment enseigner ou pratiquer les habiletés mentales. Par exemple, certains entraîneurs enseignent la

concentration en criant *« Concentrez-vous ! »* ou *« Allez-vous faire attention à ce que vous devez faire ? »*. L'hypothèse implicite est que le joueur sait se concentrer mais ne le fait tout simplement pas. Une autre pratique courante – vous vous souvenez des lancer-francs de Clay ? – consiste à dire à un joueur de « se détendre » alors qu'il s'apprête à réaliser une performance décisive. Mais ce n'est pas facile à faire à moins d'avoir suivi un entraînement en techniques de relaxation. Un entraîneur d'athlétisme ne s'attendrait pas à ce qu'une coureuse de cent mètres fasse une bonne performance en quatre-cents si elle ne s'est pas entraînée sur cette distance à l'entraînement. De même, la relaxation et la concentration doivent être pratiquées pour devenir des outils efficaces utilisables en compétition. Les entraîneurs et les professionnels de l'enseignement nous ont dit qu'ils ne se sentaient tout simplement pas à l'aise pour enseigner les compétences mentales. Ils connaissent l'exécution des compétences et la stratégie, mais pas la façon d'enseigner des compétences mentales spécifiques.

Cependant, comme les chercheurs n'ont pas toujours transmis leurs connaissances aux praticiens, les entraîneurs ont suggéré que les informations sur la préparation mentale pourraient être rendues, de plusieurs manières, plus conviviales. Les entraîneurs ont suggéré d'élaborer des exemples et des exercices pratiques et concrets, de développer davantage de ressources relatives à l'entraînement des compétences mentales (en particulier dans des formats audio et vidéo) et d'impliquer activement les entraîneurs dans les programmes de formation des entraîneurs en habiletés mentales (Gould, Medbery, Damarijan et Lauer, 1999). Une étude utilisant l'imagerie mentale comme principale compétence psychologique (Callow, Roberts, Bringer et Langan, 2010) a révélé que les entraîneurs se sentaient confiants pour réaliser une

séance d'entraînement à l'imagerie mentale après avoir eux-mêmes rencontré individuellement un préparateur mental pour en savoir plus et avoir l'opportunité de concevoir et de mener une session d'imagerie en ayant les feedbacks du préparateur.

Les jours où l'on disait juste aux joueurs : *« Ne vous stressez pas », « Soyez prêt », « Soyez confiant », « Restez serein », « Soyez mentalement coriace »* ou *« Concentrez-vous »* sont en voie de disparition. Nous apprenons que de tels conseils nécessitent des approches et des plans fondés sur l'action pour améliorer les compétences mentales.

MALENTENDUS SUR LES HABILETÉS MENTALES

Les gens n'entrent pas dans le monde équipés d'habiletés mentales : c'est une idée fausse que les champions ont des compétences innées plutôt qu'acquises. Malgré les suppositions courantes selon lesquelles Serena Williams, Tom Brady, Candace Parker, Sidney Crosby, Cristiano Ronaldo et d'autres athlètes de ce type ont la chance d'avoir, dans leur personnalité, une endurance mentale innée et une motivation compétitive, cela ne fonctionne pas tout à fait de cette façon. Oui, nous sommes tous nés avec certaines prédispositions physiques et psychologiques, mais les compétences peuvent être apprises et développées, en fonction des expériences que nous rencontrons. Aucun grand athlète n'a jamais atteint le sommet sans des heures incalculables de pratique, de perfectionnement et d'ajustement des compétences physiques et techniques. Bien que certains athlètes possèdent des habiletés physiques exceptionnelles, ils ont dû travailler dur pour développer leurs talents et devenir des champions. Par exemple, aussi talentueux et doué que fut Michael Jordan, ses concurrents ont déclaré que son

trait de personnalité le plus impressionnant était sa compétitivité. De plus, ceux qui pratiquent régulièrement de l'exercice utilisent généralement des habiletés mentales telles que la définition d'objectifs, l'imagerie mentale et la relaxation pour les aider à maintenir un programme d'exercice régulier et éviter des difficultés tels que des blessures, les périodes d'inactivité liées aux congés et les horaires de travail surchargés.

MANQUE DE TEMPS

Une troisième raison invoquée par les entraîneurs et les athlètes pour ne pas entraîner les habiletés mentales est le manque de temps. L'étude des entraîneurs de tennis juniors mentionnée plus tôt a montré que les entraîneurs considéraient le manque de temps comme le principal obstacle à l'enseignement des habiletés mentales (Gould et al., 1999). Pourtant, les gens pensent qu'ils ont perdu un match ou une compétition en particulier parce qu'il *« n'était pas prêt pour le match aujourd'hui »*, qu'il *« n'arrivait tout simplement pas à se concentrer »* ou qu'il s'est *« trop crispé »*. On pourrait penser que si les entraîneurs pensent que leur équipe a perdu à cause d'une mauvaise concentration, ils consacreront du temps à entraîner cette compétence. Au lieu de cela, ils augmentent généralement le temps de pratique physique.

Ayant identifié les raisons invoquées par les athlètes pour ne pas entraîner les habiletés mentales, la recherche indique que cela commence à changer, bien que cela dépende quelque peu des différences individuelles et des tâches. Wrisberg et ses collègues (2010) ont constaté une augmentation globale de l'intérêt des athlètes pour la préparation mentale. En particulier, les athlètes de sports d'équipe étaient plus

intéressés par une préparation mentale axée sur la cohésion de groupe et la dynamique d'équipe, tandis que les athlètes de sports individuels étaient intéressés par les habiletés mentales qui permettraient d'améliorer les performances à l'entraînement et en compétition.

POINT CLÉ

L'entraînement des habiletés mentales est souvent négligé en raison d'un manque de connaissances, d'un manque de temps perçu ou d'une conviction que les habiletés mentales sont innées et ne peuvent être enseignées.

IDÉES REÇUES CONCERNANT L'EHM

Plusieurs idées reçues circulent encore sur l'utilisation des techniques psychologiques pour optimiser la performance. Les recherches de Martin (2005) ont révélé que les athlètes masculins, les jeunes athlètes et les athlètes qui ont été socialisés dans des sports qui impliquent un contact physique ont toujours une relation particulière à la psychologie du sport. Malheureusement, nombre de ces mythes ne font que confondre la question de savoir ce que les psychologues du sport peuvent et ne peuvent pas faire pour aider les athlètes à maximiser leurs performances.

IDÉE REÇUE N°1 : L'EHM EST RÉSERVÉ AUX ATHLÈTES « À PROBLÈMES »

Beaucoup de gens pensent à tort que tous les psychologues du sport travaillent avec des athlètes qui ont des problèmes psychologiques ou cliniques. Ce n'est pas absolument pas le cas. Au contraire, les besoins psychologiques de la plupart des athlètes peuvent être satisfaits par des préparateurs mentaux qui se concentrent sur le développement des habiletés mentales chez les athlètes dont le fonctionnement est normal. Voici des exemples des divers besoins de l'EHM adressés par des spécialistes éducatifs ou cliniques en matière de psychologie du sport.

▷ PRÉPARATEUR MENTAL:

- Définition d'objectifs
- Imagerie mentale
- Régulation de l'activation
- Concentration
- Préparation mentale

▷ PSYCHOLOGUES CLINIQUES DU SPORT:

- Troubles alimentaires
- Toxicomanie
- Troubles de la personnalité
- Dépression ou anxiété sévère
- Psychopathologie

IDÉE REÇUE N°2 : L'EHM EST RÉSERVÉ AU HAUT NIVEAU

L’EHM n’est pas seulement pour le haut niveau. Il convient à tous les athlètes, y compris les jeunes athlètes en développement (Chase, 2013) et les populations spécifiques telles que les personnes ayant une déficience mentale ou intellectuelle (Gregg, 2013), des déficiences physiques (Martin, 2013) ou auditives (Vose, Clark et Sachs, 2013) (voir

« Conduite de l’EHM avec des athlètes ayant des déficiences intellectuelles ou physiques »). Des professionnels engagés travaillent pour aider à améliorer les performances et l’épanouissement personnel. Les magazines et les médias populaires ont tendance à se concentrer sur les athlètes olympiques et professionnels qui travaillent avec les psychologues du sport, mais de nombreuses autres populations bénéficient également des consultations en psychologie du sport.

IDÉE REÇUE N°3 : L’EHM FOURNIT DES « SOLUTIONS MIRACLES »

Beaucoup de gens pensent à tort que la psychologie du sport offre une solution rapide aux problèmes psychologiques. Parfois, les athlètes et les entraîneurs s’attendent, en une ou deux séances, à apprendre à se concentrer ou à rester calmes sous la pression. En fait, les habiletés mentales prennent du temps et nécessitent de la pratique pour se développer. Et l’EHM n’est pas magique : il ne transformera pas un joueur moyen en superstar. Cependant, cela aidera les athlètes à atteindre leur potentiel et à maximiser leurs capacités.

IDÉE REÇUE N°4 : L’EHM N’EST PAS UTILE

Certains pensent encore que la psychologie du sport n'a rien de positif à offrir. Ceci est mis en évidence par le commentaire de l'ancien vainqueur de Wimbledon Goran Ivanisevic, qui a déclaré : *« Vous vous allongez sur un canapé, ils prennent votre argent et vous ressortez avec plus de problèmes qu'en arrivant »* (LeUnes et nation, 2002). Cependant, d'importantes recherches scientifiques, ainsi que des rapports sur des expériences personnelles d'athlètes et d'entraîneurs, indiquent que les habiletés mentales améliorent véritablement les performances (Greespan et Feltz, 1989 ; Weinberg et Comar, 1994). Dans le même temps, la recherche montre également que des efforts efficaces de l'EHM doivent être menés de manière systématique mais individualisée, au fil du temps, en utilisant une variété de techniques psychologiques (Karageorghis et Terry, 2011). La psychologie du sport n'est ni un élixir miraculeux ni un divan fantasque, et les gens devraient avoir des attentes réalistes sur ce que l'EHM peut faire.

POINT CLÉ

Les habiletés mentales peuvent être acquises, mais elles doivent être pratiquées au fil du temps et intégrées dans le programme d'entraînement quotidien d'une personne.

CONNAISSANCES FONDAMENTALES DE L'EHM

L’EHM a développé une base de connaissances à partir de deux sources principales : des études menées sur des athlètes de haut niveau et l’expérience des entraîneurs et des athlètes. Examinons chacune de ces sources.

ÉTUDES SUR LES ATHLÈTES DE HAUT NIVEAU

Plusieurs études ont comparé les athlètes qui réussissent et ceux qui réussissent moins du point de vue de leurs aptitudes et caractéristiques psychologiques. En résumant cette

L’EHM AVEC DES ATHLÈTES AYANT DES DÉFICIENCES INTELLECTUELLES OU PHYSIQUES

La plupart des recherches sur l’EHM se sont concentrées sur les athlètes qui n’ont pas de handicap. Cependant, de récentes recherches se sont intéressées aux athlètes en situation de handicap, car ils sont de plus en plus performants en compétition. Dieffenbach et Statler (2012) notent que les athlètes et entraîneurs paralympiques ont perçu une grande valeur ajoutée dans l’utilisation des habiletés mentales, le travail avec un psychologue du sport, et en apprenant

simplement plus sur la façon d'appliquer efficacement les habiletés mentales. Dans l'ensemble, en termes de facteurs psychologiques affectant la performance, les athlètes paralympiques étaient perçus comme ayant beaucoup plus de similitudes avec les athlètes olympiques que de différences. Voici quelques suggestions pour travailler avec des athlètes en situation de handicap (Hanrahan, 2007) :

LES DÉFICIENCES INTELLECTUELLES

- Le développement de la confiance et des relations est essentiel.
- Le préparateur mental doit travailler au niveau de compréhension de l'individu.
- Il est important de solliciter l'aide de la famille, des managers ou du personnel de l'établissement.
- Parce qu'un athlète ayant une déficience intellectuelle peut avoir certains déficits cognitifs, tels qu'une mauvaise mémoire à court terme et des compétences limitées en lettres ou en mathématiques, les instructions doivent être simples, les compétences doivent être divisées en unités pédagogiques plus petites et les séances doivent être amusantes et agréables.

LE HANDICAP PHYSIQUE

- Assurez-vous que les sites sont accessibles.

- Si vous travaillez avec un groupe d'athlètes en fauteuil roulant, améliorez la communication en étant à leur niveau (sur une chaise).
- Si le handicap physique affecte le contrôle des muscles nécessaires à la parole, soyez patient avec la communication verbale. Parlez directement à l'athlète même si un parent ou un aidant est présent.
- Surveillez la température de la pièce car certaines incapacités (lésions de la colonne vertébrale) sont négativement affectées par certaines températures.

Turnnidge, Vierimaa et Cote (2012) ont utilisé un programme-type de natation pour aider à enseigner des valeurs positives aux jeunes athlètes en situation de handicap physique. Les résultats se sont opérés dans quatre domaines :

1. **Capacités affinées** : les athlètes ont appris de nouvelles compétences et affiné leurs techniques.
2. **Sentiment de soi affirmé** : les athlètes ont développé un concept de soi plus fort et un sens accru de la confiance.
3. **Connexion sociale renforcée** : les athlètes se sont fait de nouveaux amis et se sont sentis faire partie d'une équipe.
4. **Meilleure acceptation** : les athlètes acceptent davantage leur propre handicap et celui des autres.

Une citation illustre ces thèmes :

> **« Avant, j'étais un petit enfant atteint de fibrose kystique. Je**

> **pouvais à peine bouger. Je ne pouvais pas vraiment jouer avec les autres… Maintenant que j'ai grandi et que j'ai nagé davantage, mon handicap du côté droit est imperceptible. La plupart des gens à l'école ne savent même pas que j'ai un handicap. »**

Ces résultats positifs ont été rendus possibles par trois processus spécifiques : des interactions positives avec les pairs, des relations positives entraîneur-athlète et un environnement d'équipe accueillant.

recherche, Krane et Williams (2015) ont conclu que les athlètes les plus performants se caractérisaient par une plus grande confiance, une plus grande autorégulation de l'activation, une meilleure concentration et attention, une attitude « en contrôle mais sans forcer », des pensées et des images positives et plus de détermination et d'engagement. L'une des conclusions que l'on peut en tirer est que les athlètes qui réussissent ont également atteint des performances de haut niveau en utilisant les compétences mentales relatives à l'établissement d'objectifs, à l'imagerie mentale, au contrôle et à la gestion de l'activation, au contrôle de la pensée, aux plans de compétition, aux stratégies d'adaptation et aux routines de préparation mentale.

POINT CLÉ

Les joueurs les plus performants diffèrent des moins performants par le développement de leurs habiletés mentales.

EXPÉRIENCES DES ATHLÈTES ET DES ENTRAÎNEURS

De plus en plus, les chercheurs interrogent les entraîneurs et les athlètes sur leurs expériences de la préparation mentale. Des études menées auprès d'athlètes olympiques (Greenleaf, Gould et Dieffenbach, 2001 ; Hodge, 2013) qui ont atteint leur potentiel (par rapport à ceux qui ne l'ont pas fait) ont révélé que ces athlètes avaient élaboré des plans pour la compétition, évalué les performances et géré les perturbations. Ces athlètes pouvaient surmonter l'adversité et les blocages de performance en respectant leurs stratégies et pouvaient canaliser positivement l'anxiété et l'excitation de la performance. Ces olympiens qui ont atteint des performances de haut niveau ont démontré un engagement total à poursuivre l'excellence en se fixant des objectifs d'entraînement quotidiens, en utilisant des simulations dans la pratique pour reproduire des environnements compétitifs et en utilisant des images pour s'aider à centrer leur attention et visualiser les résultats positifs. Enfin, treize des quinze olympiens interrogés par Greenleaf et ses collègues (2001) ont indiqué qu'ils utilisaient l'EHM. Un athlète a déclaré s'être *« préparé mentalement chaque jour »* (Greenleaf et al., 2001).

Fait intéressant, les entraîneurs utilisent également des habiletés mentales pour les aider à effectuer leur travail

plus efficacement. Les entraîneurs de haut niveau ont surtout utilisé les habiletés mentales liées à l'imagerie mentale et au discours interne (Thelwell, Weston, Greenlees et Hutchings, 2008), tant à l'entraînement que pendant la compétition. Les entraîneurs ont utilisé le discours interne pour surmonter les problèmes de performance (contrôler les émotions), aider à planifier les sessions et les discussions avant et après la compétition, étayer leurs jugements ou se donner confiance et avoir l'état d'esprit approprié (instructions). De même, ils ont utilisé l'imagerie mentale pour contrôler les émotions, recréer des expériences, développer la confiance et verbaliser des points de coaching.

En résumé, bien qu'il existe des différences entre les programmes individuels, les entraîneurs et les athlètes trouvent que les sujets les plus utiles dans les programmes d'EHM sont :

- La régulation de l'activation ;
- L'imagerie mentale (préparation mentale) ;
- Le renforcement de la confiance ;
- L'augmentation de la motivation et de l'engagement (définition d'objectifs) ;
- Les capacités d'attention ou de concentration (discours interne, plans mentaux) ;
- La capacité à faire face aux blessures.

EFFICACITÉ DE L'EHM

Apprendre à quel point les programmes d'EHM peuvent être efficaces pour améliorer la performance sportive nécessite des études bien contrôlées et basées sur les résultats, menées dans des environnements compétitifs. Greenspan et Feltz (1989) ont passé en revue vingt-trois études publiées sur l'efficacité de diverses interventions psychologiques (inoculation du stress, imagerie mentale, relaxation, renforcement, désensibilisation systématique) dans de nombreux contextes de compétition. Ils ont conclu que, en général, ces expériences fondées sur l'éducation améliorent la performance compétitive des athlètes de niveau universitaire et des adultes. Dans cette même idée, Weinberg et Comar (1994) ont examiné quarante-cinq études utilisant des interventions psychologiques dans des contextes de sport de compétition. Des effets positifs sur la performance étaient apparents dans trente-huit d'entre elles (85 %), bien que des relations de cause à effet aient pu être déduites dans seulement vingt études. Un plus grand pourcentage parmi des études les plus récentes a montré les effets positifs des interventions psychologiques (Fournier, Calmels, Durand-Bush et Salmela, 2005), probablement attribuable à l'approche multimodale adoptée, plus approfondie, qui combine différents types d'habiletés mentales (imagerie mentale, relaxation, discours interne, fixation d'objectifs) dans une approche globale. Enfin, Brown et Fletcher (2016) ont analysé l'état de la recherche sur l'EHM en examinant trente-cinq études empiriques évaluant les effets des interventions psychologiques et psychosociales sur la performance sportive. Les principales conclusions sont les suivantes : elles ont amélioré de manière significative la performance sportive, les interventions psychosociales produisant les effets positifs les plus importants, les effets sur la performance ont duré environ un mois après la fin de l'intervention, les effets ont été plus

importants lorsque les entraîneurs sont intervenus gratuitement et les effets étaient un peu plus importants pour les hommes que pour les femmes.

POINT CLÉ

La formation aux habiletés mentales fondée sur l'éducation améliore les performances sportives.

Par rapport aux athlètes de niveau national, les athlètes de calibre international utilisent plus souvent la préparation mentale et utilisent des stratégies et techniques mentales plus élaborées et complexes (Calmels, d'Arripe-Longueville, Fournier et Soulard, 2003). Les psychologues du sport ont commencé à comprendre que, pour être efficace, une intervention psychologique devait être effectuée de manière individualisée et systématique au fil du temps, en utilisant souvent une variété de techniques psychologiques pour former un programme intégré (imagerie mentale, relaxation, monologue intérieur). Dans ce sens, une étude a révélé que l'utilisation du modèle des stades de changement, normalement utilisé lors de l'exercice (voir chapitre 19), était employée pour examiner la préparation des athlètes à l'entraînement psychologique (Gnacinski et al., 2017). Sans entrer dans le détail du modèle des stades de changement, les résultats ont indiqué que la préparation à l'entraînement psychologique pouvait être mieux comprise en sachant à quelle étape se trouvait l'athlète, ce qui a aidé à déterminer le type d'intervention (à dominante cognitive ou comportementale) la plus bénéfique.

LES TROIS PHASES DES PROGRAMMES D'EHM

Bien que les programmes d'EHM prennent de nombreuses formes pour répondre aux besoins individuels des participants, ils suivent généralement une structure établie selon trois phases distinctes : l'éducation, l'acquisition et la pratique. Présentons maintenant chacune de ces phases.

PHASE ÉDUCATIVE

Étant donné que de nombreux pratiquants ne savent pas comment les habiletés mentales peuvent améliorer la performance, la première phase de tout programme d'EHM est éducative. Dans la phase de formation, les participants reconnaissent rapidement à quel point il est important d'acquérir des habiletés mentales et comment ces compétences affectent la performance. La façon habituelle d'y parvenir consiste simplement à demander aux participants à quel point ils pensent que l'aspect mental de la performance sportive est important. La plupart diront que c'est très important. Mais quand il leur est demandé la fréquence à laquelle ils pratiquent le développement de compétences mentales par rapport à la pratique de compétences physiques, la réponse habituelle est « *presque jamais* ». L'étape suivante consiste à expliquer comment les habiletés mentales peuvent être acquises, tout comme les compétences physiques.

La phase de formation peut durer une à plusieurs heures, voire quelques jours. Dans tous les cas, il est essentiel d'expliquer l'importance de développer des habiletés mentales. Par exemple, en enseignant la

technique de régulation des états d'activation, vous expliquerez les causes de l'anxiété et la relation entre l'activation et la performance. Vous direz aux athlètes qu'ils doivent apprendre à trouver leur propre niveau d'activation optimale (voir chapitre 5). Une certaine activation est souhaitable, mais les athlètes expérimentés ont appris à transformer cette tension, ou cette anxiété, en énergie positive au lieu de vivre avec une tension stressante qui peut nuire à la performance. Donnez aux joueurs avec lesquels vous travaillez des exemples d'athlètes bien connus dans leur sport pour renforcer l'importance du développement des habiletés mentales.

Enfin, Ken Ravizza (2001), consultant de haut niveau en préparation mentale, souligne qu'une partie importante de la phase d'éducation consiste à sensibiliser les athlètes au rôle que jouent les habiletés mentales dans la performance. Ravizza fait cela de manière très innovante, en demandant aux athlètes d'utiliser régulièrement une analogie avec les feux de signalisation pour réfléchir à leur performance de trois manières : feu vert, feu orange et feu rouge. Dans les situations de feu vert, l'athlète performe bien et, comme au volant d'une voiture, il fonctionne sans beaucoup de conscience (pilote automatique). Dans les situations de performance au feu orange, l'athlète est en difficulté et doit se méfier des pensées destructrices et des façons dont elles peuvent interférer avec la performance. Dans ces situations, l'athlète doit utiliser des stratégies de recentrage pour se remettre sur la bonne voie. Enfin, dans les situations de feu rouge, l'athlète est en réel problème et ne performe pas. Des stratégies d'adaptation majeures sont nécessaires dans de tels cas où, si une grosse contre-performance (voir chapitre 5) s'est produite, l'athlète peut avoir besoin de sortir de la compétition, de se détendre totalement, puis de se revenir. En prenant conscience des situations de feu

vert, feu orange et feu rouge, les athlètes apprennent à surveiller leurs états mentaux.

PHASE D'ACQUISITION

La phase d'acquisition se concentre sur les stratégies et techniques d'apprentissage des différentes habiletés mentales. Pour le développement des compétences de régulation de l'activation, les réunions formelles pourraient par exemple se concentrer sur le fait de remplacer les formes d'expression de soi négatives, qui surgissent dans des conditions de compétition stressantes, par des formes positives d'adaptation. Vous suivrez ces sessions formelles avec des sessions individuelles pour enseigner aux athlètes comment utiliser une adaptation positive dans des contextes réels de compétition. Ici, vous pourrez adapter des stratégies spécifiques aux besoins et capacités uniques d'un athlète (Seabourne, Weinberg, Jackson et Suinn, 1985). Par exemple, les stratégies de réduction de l'anxiété devraient être adaptées au problème spécifique que vit l'individu (Maynard, Smith et Warwick-Evans, 1995). Pour un athlète susceptible de trop s'inquiéter de l'échec (anxiété cognitive), une stratégie fondée sur la cognition pourrait être la plus appropriée pour changer ses schémas de pensée. Pour un autre athlète qui pourrait ressentir une tension musculaire accrue (anxiété somatique), une technique de relaxation physique, telle que la relaxation progressive, pourrait dans ce cas être le meilleur choix.

POINT CLÉ

Les habiletés mentales doivent être acquises et mises en pratique. Les gens devraient s'attendre à une amélioration au fur et à mesure qu'ils développent ces compétences et les perfectionnent au fil du temps.

PHASE DE PRATIQUE

La phase de pratique vise trois objectifs principaux : automatiser les compétences grâce au surapprentissage, apprendre aux athlètes à intégrer systématiquement les habiletés mentales dans leurs situations de performance, et simuler les compétences que les gens voudront appliquer en compétition réelle.

Pour développer des compétences en régulation de l'activation, un athlète commencerait par exemple la phase d'entraînement après avoir acquis une maîtrise de la relaxation et des capacités cognitives d'adaptation. Vous pouvez guider l'athlète à travers une situation de compétition imaginaire nécessitant de la relaxation et des capacités d'adaptation. Pendant la phase de pratique, un athlète peut passer de la pratique de l'imagerie guidée à l'imagerie autodirigée, jusqu'à l'utilisation de l'imagerie mentale dans une séance d'entraînement, comme s'il s'agissait d'une véritable compétition. Enfin, l'athlète incorpore des stratégies de contrôle de l'activation dans la préparation et la participation à des compétitions réelles.

Pendant la phase d'entraînement, il est utile pour les athlètes de tenir un journal dans lequel ils enregistrent la fréquence et l'efficacité perçue des stratégies de contrôle de l'activation utilisées pendant l'entraînement et la compétition. Un journal permet de tracer systématiquement les progrès et fournit des informations sur les domaines à améliorer. Par exemple, après chaque entraînement, les athlètes notent à quel point ils se sentent tendus, quelle procédure de

relaxation ils utilisent et si leurs techniques de relaxation les aident.

L'AUTORÉGULATION : L'OBJECTIF ULTIME DE L'EHM

Le but de l'EHM est de permettre aux athlètes de fonctionner efficacement sans avoir besoin des directives constantes d'un entraîneur ou d'un psychologue du sport. Ainsi, après l'EHM, un athlète devrait être capable d'autoréguler son fonctionnement interne de la manière souhaitée, et de s'adapter avec succès aux changements du monde qui l'entoure. La capacité de travailler pour atteindre ses objectifs à court et long termes en surveillant et en gérant efficacement ses pensées, ses sentiments et ses comportements a été appelée « autorégulation ».

La **figure 12.1** représente un modèle en cinq étapes d'autorégulation de l'athlète développé par Kirschenbaum (1984). Ce modèle commence par l'identification du problème, c'est-à-dire la capacité de déterminer que le changement est possible et souhaitable, et d'assumer la responsabilité de sa solution. Dans l'exemple donné au début de ce chapitre, Clay doit reconnaître et accepter son incapacité à shooter dans des situations de jeu critiques car il devient trop nerveux et manque de confiance. Reconnaître le problème n'est cependant pas suffisant. Clay doit s'engager à changer (étape 2) et faire face aux obstacles, tels que la lenteur des progrès et le besoin de pratiquer régulièrement les habiletés mentales qui surgiront au cours du processus de changement. La première étape de l'autorégulation est l'exécution

(étape 3). À ce stade, Clay devra s'autoévaluer, s'autosurveiller, développer des attentes appropriées et se renforcer lui-même à mesure qu'il apprend à gérer efficacement le stress et à shooter plus précisément sous la pression. Ainsi, il peut s'enregistrer ou se filmer, puis, en regardant la vidéo, évaluer son niveau d'anxiété tout en prenant des photos clés et se récompenser pour les améliorations. À ce stade, il est particulièrement important de maintenir les efforts en cas de revers. La gestion de l'environnement – la planification et l'élaboration de stratégies pour gérer l'environnement social et physique (entraîneurs, spectateurs, coéquipiers) qui affecte l'athlète – est la quatrième étape de l'autorégulation. Ici, Clay pourrait prévoir de voir régulièrement le préparateur sportif qui l'accompagne (pour maximiser le soutien social) et s'assurer qu'il dispose d'un endroit calme pour pratiquer ses exercices de relaxation. Enfin, l'étape de généralisation consiste à soutenir les efforts au fil du temps et à étendre les comportements à de nouveaux contextes et conditions. Clay pourrait par exemple utiliser les mêmes habiletés mentales qu'il a acquises avec succès au basket-ball pour l'aider à faire face à l'anxiété qu'il éprouve en passant des tests académiques.

La majorité des chercheurs qui ont examiné si diverses stratégies d'autorégulation améliorent les performances ont constaté que celles-ci favorisent effectivement la performance et facilitent les pensées et les états positifs (Crews, Lochbaum et Karoly, 2000). Une étude intéressante a été menée par Kirschenbaum, Owens et O'Connor (1998), qui ont examiné l'efficacité de *Smart Golf*, un programme d'entraînement à l'autorégulation basé sur le modèle de Kirschenbaum (1984), sur la performance de cinq golfeurs expérimentés. Plus précisément, au cours d'un séminaire de huit heures, les golfeurs ont appris les principes de la préparation

mentale, de la concentration positive (autosurveillance) et de l'autorégulation. Des moyens très pratiques ont été utilisés pour mettre en œuvre ces principes, comme une carte de pointage de golf élargie qui comprenait des espaces pour évaluer non seulement les scores, mais aussi des informations critiques d'autorégulation telles que la planification et l'autoconcentration positive. De même, les participants ont appris l'acronyme « PAR » (Planifier, Appliquer, Réagir) pour se souvenir de trois éléments essentiels d'autorégulation. Comme prévu, les cinq golfeurs ont amélioré leur contrôle émotionnel et leur discours intérieur positif, ainsi que leur performance au golf par rapport à leur score moyen et leur handicap.

PROGRAMME DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE POUR LES SÉANCES D'ENTRAÎNEMENT

Une approche alternative à l'EHM est le programme PPASE (Programme de Psychologie Appliqué aux Séances d'Entraînement), qui vise à optimiser les séances de pratique en se concentrant sur les stratégies psychologiques (Dosil, Cremades et Rivera, 2014). Ce type d'intervention psychologique doit être intégré dans l'entraînement physique, technique et tactique, qui est considéré comme la base fondamentale de l'amélioration des performances. Contrairement à l'EHM, le PPASE se concentre sur les séances

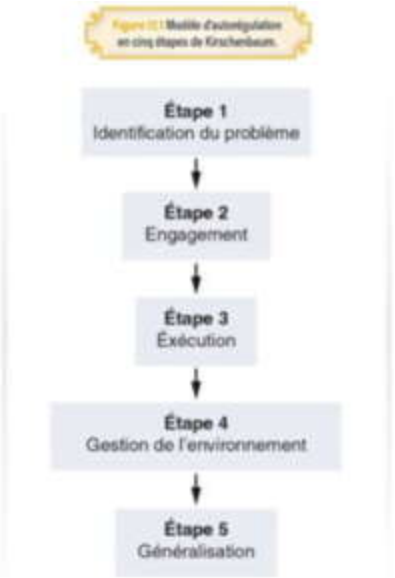
d’entraînement et l’intégration des différentes sciences du sport pour aider à produire des performances optimales.

L’objectif du programme est de résoudre les conflits potentiels, de surmonter les obstacles et d’optimiser les performances, grâce aux informations fournies à la fois par les athlètes et les entraîneurs ainsi que par les observations du préparateur mental dans le développement de stratégies et d’interventions appropriées. L’objectif dans les séances de pratique est d’améliorer l’adhésion à la préparation mentale intégrée à la pratique physique. De plus, l’environnement qui entoure les athlètes doit être pris en compte, y compris le style d’entraînement et les interactions avec les coéquipiers. Bien que le programme PPASE doive être individualisé pour répondre aux besoins spécifiques des athlètes, trois domaines clés doivent être renforcés lors des séances d’entraînement pour atteindre des pratiques de qualité :

1. La motivation est « le moteur de l’entraînement » parce que les athlètes doivent se sacrifier chaque jour pour atteindre leurs objectifs.
2. La persévérance est nécessaire parce que les athlètes doivent avoir confiance en eux et travailler extrêmement dur pour atteindre leurs objectifs. Cela s’exprime à travers des comportements tels que rester après l’entraînement pour perfectionner une compétence spécifique, qui soulignent le désir de l’athlète d’exceller et de ne pas fixer de limite à sa performance.

3. La concentration est l’endroit où les athlètes doivent démontrer leur capacité à se focaliser sur des signaux pertinents et à oublier les tensions ou les problèmes extérieurs.

En résumé, dans le PPASE, toutes les variables psychologiques susceptibles d’influencer la performance et le bien-être de l’athlète sont prises en compte et les stratégies d’intervention sont adaptées spécifiquement à chaque athlète. Certains athlètes devront par exemple être motivés, d’autres devront réduire leur anxiété et d’autres encore devront concentrer leur attention et apprendre à persévérer quelles que soient les circonstances ou la fatigue qu’ils peuvent ressentir.



QUI DEVRAIT DIRIGER LES PROGRAMMES D'EHM ?

Idéalement, un programme d'EHM devrait être planifié, mis en œuvre et supervisé par un préparateur mental qualifié. Cependant, sauf au plus haut niveau, il est souvent impossible de recourir à un spécialiste pour mettre en œuvre ce programme. Habituellement, le préparateur mental met en place le programme, puis le surveille périodiquement ou forme le personnel d'encadrement à sa mise en œuvre.

La sélection d'un préparateur mental qualifié est essentielle. La certification de l'Association pour la Psychologie du Sport Appliquée (APSA) exige qu'une personne possède une vaste expérience dans les sciences du sport et de la psychologie et une certaine expérience pratique et supervisée de la mise en œuvre d'EHM avec des athlètes et des équipes. La certification par l'APSA garantit un certain niveau d'expérience, de formation et de compétence en psychologie du sport appliquée. Le comité olympique américain exige que les préparateurs mentaux aient la certification APSA pour pratiquer la psychologie du sport appliquée avec les athlètes olympiques. Cependant, l'adéquation entre, d'une part, les habiletés, les capacités et les orientations du préparateur mental et, d'autre part, les besoins et les objectifs des entraîneurs sportifs et des athlètes, est également importante.

Les entraîneurs, bien sûr, voient les athlètes quotidiennement, contrairement à un préparateur mental. Ainsi, les entraîneurs sont en mesure de réaliser des interventions psychologiques au cours d'une saison. Cependant, le double rôle d'entraîneur-préparateur mental peut présenter un dilemme éthique. Plus précisément, un athlète peut avoir de la difficulté à

révéler des renseignements très personnels que l'entraîneur pourrait percevoir négativement (influençant donc le temps de jeu de l'athlète). Par conséquent, les rôles d'entraîneur et de préparateur mental devraient être séparés dans la mesure du possible (Burke et Johnson, 1992).

De nombreux athlètes n'ont pas accès à un préparateur mental ou n'en ont pas les moyens. Pour aider les athlètes à contourner ces obstacles, Weinberg, Neff et Jurica (2012) ont développé une méthode pour fournir une préparation mentale abordable, en ligne sur Internet, entièrement automatisée, qui génère des programmes de préparation mentale individualisés, enseignée par des experts en psychologie du sport, qui suit les meilleures pratiques en matière de préparation mentale, et qui fournit des outils utiles qui améliorent la réussite individuelle des programmes (présentations PowerPoint avec des commentaires, des interviewes de psychologues du sport, des représentations des habiletés mentales et des simulations de différents scénarios) ainsi que des programmes novateurs d'éducation pour les entraîneurs et les parents. De plus, une application pour smartphone a été développée, permettant aux athlètes de télécharger des programmes de préparation mentale sur leurs téléphones.

QUAND METTRE EN ŒUVRE UN PROGRAMME D'EHM

Il est préférable de lancer un programme d'EHM lorsque la saison est terminée, ou lors de la présaison, quand il y a plus de temps pour apprendre de nouvelles compétences et que les athlètes ne sont pas sous la pression de la victoire. Certains athlètes rapportent que cela peut prendre plusieurs mois, voire un an, pour

comprendre pleinement de nouvelles habiletés mentales et les intégrer dans des conditions réelles de compétition. La préparation mentale est un processus continu qui doit être intégré à la pratique physique au fil du temps. Beaucoup d'entraîneurs et d'athlètes veulent commencer un programme d'EHM au milieu de la saison, généralement en raison d'une situation inquiétante, comme un batteur en pleine crise. Ils désespèrent de trouver une solution. Cependant, la préparation mentale dans une telle situation est rarement efficace. Thomas, Maynard et Hanton (2007) ont démontré que les athlètes de haut niveau qui intégraient des habiletés mentales dans leurs programmes d'entraînement une semaine avant un match (en effectuant vingt heures de pratique mentale) montraient une amélioration des performances et de la confiance en soi, une diminution de l'anxiété et une interprétation positive des symptômes d'anxiété.

Comme nous l'avons déjà précisé, le temps nécessaire pour maîtriser les habiletés mentales varie en fonction de la pratique et de la qualité de l'apprentissage. Si une nouvelle habileté mentale est apprise, des sessions de formation spéciales de dix à quinze minutes, trois à cinq jours par semaine, peuvent être nécessaires. Les premières ou les dernières dix à quinze minutes de pratique sont souvent un bon moment pour entraîner ses habiletés mentales. À mesure que les athlètes deviennent plus compétents, ils peuvent être en mesure d'intégrer davantage la préparation mentale à l'entraînement physique et peuvent avoir besoin de moins de séances d'entraînement spécifique. Une fois que les athlètes ont effectivement intégré une habileté dans la pratique physique, ils devraient essayer de l'utiliser pendant une simulation de compétition avant de l'utiliser pendant une compétition réelle.

POINT CLÉ

Pour de meilleurs résultats, programmez l’EHM hors saison.

Si un préparateur mental (qui n’est généralement pas présent quotidiennement) met en œuvre la formation, certains ajustements d’horaire peuvent être nécessaires. Dans de telles circonstances, il est habituel d’organiser des séances de préparation mentale moins nombreuses et plus longues. Les préparateurs mentaux commencent généralement par des séances de groupe pour expliquer les principes généraux et leur philosophie. Ils font ensuite un suivi en rencontrant les athlètes individuellement (Vealey, 2007). Il est essentiel que les athlètes se voient attribuer des exercices de pratique pour s’entraîner entre les réunions avec le préparateur mental. L’entraîneur peut aider à faire en sorte que les athlètes pratiquent et qu’ils reçoivent un retour d’information en conduisant les exercices d’entraînement ou, du moins, en leur laissant le temps de s’entraîner.

Idéalement, l’EHM se poursuit tant que les athlètes pratiquent leur sport. Rory McIlroy, Sue Bird, Roger Federer, Aaron Judge et Russell Wilson – tous des athlètes

ENTRAÎNEMENT DES HABILETÉS MENTALES : DU SPORT JUSQU'AUX AFFAIRES ET À LA VIE QUOTIDIENNE

De plus en plus de psychologues du sport transfèrent leurs compétences à une variété d'environnements liés aux affaires et au travail, collaborant avec différents professionnels tels que des astronautes, des médecins, des policiers, des pompiers et des danseurs (Hays, 2012 ; Weinberg, 2010). Un numéro spécial du *Journal of Applied Sport Psychology* (2001) a en effet été consacré à l'application des principes de la psychologie du sport à d'autres domaines. De plus, de nombreuses entreprises ont embauché des entraîneurs et des athlètes performants pour parler à leurs employés de la possibilité de devenir plus fort mentalement et de rester motivé.

Gould et ses collègues (Gould et Carson, 2010 et 2011 ; Gould et Wright, 2012) ont mené plusieurs études portant sur la façon dont les entraîneurs enseignent comment améliorer les compétences de vie en plus des compétences sportives. Ces compétences de vie comprennent des compétences personnelles (organisation, établissement d'objectifs, faire face à la pression) ainsi que des compétences sociales (respect, communication, leadership). Il était clair que ces entraîneurs ne considéraient pas le

coaching des habiletés de vie comme distinct de leurs stratégies générales de coaching pour l'amélioration de la performance. Cependant, ces résultats devraient être tempérés par le fait que, bien que la plupart des entraîneurs croient que les compétences de vie sont développées par la pratique sportive, peu font des efforts intentionnels pour enseigner spécifiquement ces compétences.

La psychologie du sport et de la performance a été largement appliquée dans l'armée. Comme le soulignent Janelle et Hatfield (2008), bien que l'ampleur des facteurs de stress présents dans les situations militaires soit souvent plus grande que celle du sport, les problèmes entourant la préparation et l'entraînement pré-performance, la prise de décision, la motivation, la concentration soutenue, la régulation du stress, le travail d'équipe et le leadership sont essentiels dans ces deux contextes. Le *Army Center for Enhanced Performance* a été créé pour développer des programmes éducatifs qui aident les soldats à acquérir des outils et des habiletés mentales et à les appliquer à une variété de tâches dans des environnements d'entraînement réalistes (De Wiggins, Hite et Alston, 2010). Un certain nombre d'étudiants diplômés en psychologie du sport ont trouvé un emploi dans l'armée et enseignent les habiletés mentales.

Andersen (2000) a noté que les habiletés mentales peuvent également être utilisées à diverses fins en dehors des problèmes de performance. Voici des exemples d'utilisation des techniques et des principes de l'EHM dans

d’autres aspects que ceux de la performance sportive :

- Un préparateur physique peut utiliser un entraînement à la relaxation pour enseigner à un enfant hyperactif à apprendre à se calmer
- Un kinésithérapeute peut utiliser la fixation d’objectifs pour aider à maintenir la motivation d’une personne suite à des blessures graves et prolongées
- Un professeur de fitness peut utiliser des feedbacks positifs pour améliorer l’estime de soi chez un client en surpoids.

AVANCÉES TECHNOLOGIQUES EN PSYCHOLOGIE DU SPORT

La technologie a pris d'assaut le sport. Il existe des mesures et des statistiques pour chaque événement imaginable, et la technologie du sport est devenue de plus en plus importante pour enregistrer, analyser et optimiser la performance sportive (Fuss, Subic, Strangwood et Metha, 2013). La psychologie du sport participe à cette révolution technologique, et Schack, Bertollo, Koester, Maycock et Essig (2014) mettent en évidence certaines des applications utiles de la technologie en psychologie du sport.

Une technique qui a été adoptée dans le sport est la réalité virtuelle (RV). En réalité virtuelle, l'environnement peut être une simulation du monde réel ou d'un monde imaginaire, offrant une expérience interactive entre l'athlète et l'environnement qu'il voit sur le terrain. Par exemple, les athlètes pourraient s'immerger sur le terrain de football et découvrir où se trouvent les joueurs et le ballon afin de pouvoir produire des réactions appropriées. Schack et ses collègues (2014) ont noté que la réalité virtuelle offre, par rapport aux séances vidéo traditionnelles, les avantages suivants :

- Elle permet aux utilisateurs de regarder et de manipuler des environnements simulés de la même manière qu'ils agiraient normalement dans le monde réel.
- Elle permet un contrôle complet et l'ajustement des facteurs qui affectent le jugement d'un joueur, garantissant la reproductibilité et la validité écologique.
- Elle permet aux joueurs d'interagir les uns avec les autres tandis que les informations affichées sont soigneusement contrôlées et modifiées.
- Elle fournit un meilleur sentiment de présence pour les joueurs en suivant les mouvements de la tête et en mettant à jour les informations en temps réel.

Une deuxième technique qui s'est avérée utile pour les préparateurs mentaux est le suivi oculaire, qui se concentre sur le processus de surveillance et d'enregistrement des positions du regard des athlètes lorsqu'ils regardent des stimuli 2D et 3D. Cette technologie permet aux chercheurs de déterminer des modèles de regard exacts, puis des trajectoires de balayage spatiotemporelles. Ceci est particulièrement important dans les environnements dynamiques sportifs et est accompli par l'utilisation d'une caméra embarquée fixée à un casque de vélo. Par exemple, les joueurs de tennis recevant un service, qui observent (regardent) différentes parties du service (lancer de balle, angle de la raquette, courbure du dos) se déplaceront de différentes manières pour renvoyer la balle. Le suivi oculaire peut aider à se concentrer sur l'endroit le plus approprié, qui fournirait

des informations sur l'endroit où le service sera frappé (placement) et le type de service (coupé ou lifté).

Points clés

L'entraînement mental doit se poursuivre tout au long de la pratique sportive de l'athlète. L'apprentissage des compétences psychologiques se fait depuis l'entraînement jusqu'à la compétition.

hautement qualifiés et physiquement talentueux – sont connus pour intégrer continuellement les aspects mentaux de leur sport dans la pratique physique. Bien que l'EHM soit un processus continu, la première participation d'un athlète à l'EHM dans un programme formel devrait durer trois à six mois. L'apprentissage, la pratique et l'intégration de nouvelles habiletés mentales nécessitent une telle durée. La spécificité du sport, le temps disponible, les habiletés mentales existantes et l'engagement des participants sont également des facteurs pour déterminer le temps à consacrer au programme formel.

PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT D'EHM

Vous avez appris pourquoi l'EHM est important, qui devrait diriger le programme, quand le mettre en œuvre pendant la saison et combien de temps y consacrer. Nous décrivons maintenant les aspects clés de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes d'EHM.

EXPLIQUER VOTRE APPROCHE

Décrivez aux participants quels types de services d'EHM peuvent être fournis. Expliquez la distinction entre les préparateurs mentaux et les psychologues. L'EHM est une approche pédagogique de la préparation mentale. Expliquez que si des problèmes mentaux plus graves surviennent (toxicomanie, troubles de l'alimentation), le préparateur mental orientera l'athlète vers un psychologue qualifié ou un centre de conseil.

Mettre l'accent sur l'approche pédagogique permet également de dissiper l'idée que voir un préparateur mental signifie que quelque chose ne va pas. Vous pouvez expliquer que la plupart des gens valorisent l'effort supplémentaire d'un athlète qui reste après l'entraînement pour travailler avec l'entraîneur sur un mouvement particulier ou pour améliorer sa technique. De même, un athlète reconnaissant la nécessité de travailler sur les compétences de concentration doit également être encouragé. En discutant de votre approche, vous devez établir un lien de confiance et commencer à construire une relation de qualité avec les athlètes. L'efficacité de l'EHM est étroitement liée à la qualité de la relation entre l'athlète et le préparateur mental (Andersen et Speed, 2013). Utilisez les directives relatives à la communication décrites au chapitre 11 pour améliorer vos relations avec les athlètes et les pratiquants avec lesquels vous travaillez. En outre, des recherches (Longstaff et Gervis, 2016) ont souligné

l’importance d’utiliser les compétences et les principes de conseil pour développer des relations entre praticiens et athlètes.

CARACTÉRISTIQUES DES PRÉPARATEURS MENTAUX EFFICACES ET INEFFICACES

En interrogeant des athlètes, les chercheurs (Orlick et Partington, 1987 ; Partington et Orlick, 1987 ; Sharp et Hodge, 2011) ont déterminé quelles caractéristiques distinguent les préparateurs mentaux qui sont efficaces de ceux qui ne le sont pas.

LES PRÉPARATEURS MENTAUX EFFICACES

- Étaient accessibles et pouvaient établir des relations avec les athlètes ;
- Étaient suffisamment souples et bien informés pour répondre aux besoins de chaque athlète ;
- Étaient sympathiques et avaient quelque chose de très concret ou pratique à offrir ;
- Organisaient plusieurs séances de suivi avec les athlètes tout au long de la saison ;

- Étaient dignes de confiance et s’intégraient à l’équipe.

LES PRÉPARATEURS MENTAUX INEFFICACES

- Avaient de faibles compétences interpersonnelles ;
- Manquaient de sensibilité concernant les besoins individuels des athlètes ;
- Manquaient de connaissances psychologiques spécifiques à appliquer au milieu sportif ;
- Ont démontré une application inappropriée des compétences travaillées pendant leurs consultations lors de compétitions ;
- S’appuyaient sur une approche « prête à l’emploi » lors de la mise en œuvre des habiletés mentales.

ÉVALUATION DES HABILETÉS MENTALES DES ATHLÈTES

En évaluant d’abord les forces et les faiblesses psychologiques des athlètes, gardez à l’esprit qu’il n’y a pas que des facteurs mentaux qui influencent la performance. Un joueur de baseball peut par exemple attribuer sa chute au fait d’être trop anxieux alors qu’en réalité son problème est biomécanique, lié à un défaut dans son swing. Ainsi, la contribution des entraîneurs, des biomécaniciens, des kinésithérapeutes et des enseignants est souvent utile. En effet, certaines équipes professionnelles ont commencé à embaucher

une « équipe de performance » composée d'experts en kinésithérapie, biomécanique et psychologie pour obtenir une vue intégrée de la prédiction des performances des athlètes et développer des schémas d'entraînement optimaux. En synthèse, des performances de haut niveau peuvent être plus souvent atteintes en intégrant ce qu'un athlète pense et ressent, comment il bouge et comment son corps réagit, et non en prenant en compte ces facteurs de façon isolée. Le fait que l'athlète soit plus performant à l'entraînement qu'en compétition, ou qu'il soit moins performant lors de compétitions importantes que lors de compétitions mineures, voilà deux indices suggérant qu'un athlète pourrait avoir besoin d'un travail en préparation mentale.

Un entretien oral et des questionnaires psychologiques écrits peuvent fournir des informations subjectives et objectives utiles. Taylor (1995) a résumé les forces et les limites des évaluations subjectives et objectives dans l'évaluation des habiletés mentales des athlètes (**tableau 12.1**). De plus, Beckman et Kellman (2003) ont discuté des facteurs que les préparateurs mentaux devraient prendre en compte avant d'administrer des questionnaires et d'autres évaluations formelles aux athlètes. Il s'agit notamment de la fiabilité et de la validité du questionnaire, de l'utilité du questionnaire perçue par les athlètes et de l'honnêteté dont font preuve les athlètes en remplissant le questionnaire. Le format exact et l'intégration des évaluations objectives et subjectives dépendent de l'expertise du préparateur mental, ainsi que du rapport et de la confiance entre l'athlète et celui-ci. Cependant, en général, nous recommandons l'entretien semi-directif, qui comprend des questions générales et des opportunités d'utiliser les réponses de l'athlète pour former des questions de suivi. L'entretien est un bon moment pour déterminer les domaines dans lesquels l'athlète a besoin d'aide et

pour commencer à bâtir la confiance essentielle à toute relation thérapeutique. Voici des exemples de questions d'entretien :

- *« Parlez-moi de votre implication dans votre sport, en résumant ce que vous considérez comme des événements importants, à la fois positifs et négatifs. »* C'est un bon point de départ car cela permet aux athlètes de parler d'eux-mêmes et de se sentir à l'aise.
- *« Décrivez en détail les pensées et les sentiments correspondant à vos meilleures et vos pires performances. Quelle est selon vous votre plus grande force mentale ? Votre plus grande faiblesse ? »*
- *« Essayez de décrire les problèmes psychologiques que vous rencontrez actuellement. Quelle est votre relation avec votre entraîneur ? Vous sentez-vous à l'aise pour parler à votre entraîneur ? »*

De plus, comme l'a noté Simons (2013), un préparateur mental, lors de l'entretien initial, devrait poser des questions sur qui, quoi, quand, comment et où, mais pas des questions débutant par pourquoi. L'athlète peut ne pas connaître la réponse aux questions sur le pourquoi, et donc être gêné et embarrassé, ou la réponse à une question sur le pourquoi pourrait provoquer un conflit émotionnel et le contraindre à faire marche arrière. Il est important d'établir une relation et un rapport solides dès le départ.

Vous pouvez également essayer d'utiliser des questionnaires psychologiques pour évaluer diverses compétences. Woodcock, Duda, Cumming, Sharp et Holland (2012) ont formulé des recommandations pour des évaluations psychométriques efficaces qui aident les praticiens à évaluer plus précisément les habiletés

mentales des athlètes. Voici quelques-unes des évaluations les plus souvent utilisées par les psychologues du sport :

- Test du style attentionnel et interpersonnel (Nidefer, 1976 ; Nidefer, Segal, Lowry et Bond, 2001)
- Échelle d'anxiété sportive (Smith, Smoll et Schutz, 1990)
- Test des stratégies de performance (Thomas, Murphy et Hardy, 1999) ;
- Échelle de confiance : traits et état (Vealey, 1986).

Certains questionnaires spécifiques au sport et à la situation ont également été élaborés, tels que le test du style interpersonnel au baseball (Albrecht et Feltz, 1987), le questionnaire sur le stress des arbitres (Goldmsith et Williams, 1992) et la mesure du sentiment d'efficacité personnelle en gymnastique (Mc Auley, 1985). Dans ce sens, Dosil (2006) a fourni des informations spécifiques pour la mise en œuvre de programmes de formation des habiletés mentales pour différents sports. Par exemple, le golf est une habileté fermée qui est très prévisible et sans contrainte de temps, alors que le football est une habileté ouverte avec beaucoup de facteurs non contrôlables et de contraintes temporelles. Ainsi, vous pouvez demander aux golfeurs de travailler sur leur processus de réflexion entre les coups car il y a beaucoup de temps, alors que les joueurs de football doivent réagir rapidement aux conditions changeantes et ne peuvent pas réfléchir autant sur le terrain. En plus d'évaluer les capacités mentales de l'athlète, vous devez tenir compte des exigences physiques, techniques et logistiques spécifiques au sport lui-même afin de maximiser l'efficacité de l'intervention en préparation mentale

(Taylor, 1995). Par exemple, les sports qui impliquent une explosivité et une puissance anaérobie (sprint sur cent mètres) diffèrent grandement de ceux qui nécessitent de l'endurance et une puissance aérobie (marathon). Les sports qui reposent sur la motricité fine (tir à l'arc) diffèrent de ceux impliquant la motricité globale (force athlétique).

Dans ce sens, tout au long du processus de travail, il est important d'observer les athlètes pendant l'entraînement et la compétition. Ces observations fournissent au préparateur mental des informations importantes sur la façon dont l'athlète réagit dans différentes situations et démontrent l'engagement du préparateur mental envers l'athlète, en établissant ainsi une relation de confiance avec l'athlète. Watson et Shannon (2013) fournissent d'excellentes lignes directrices pour mener des observations systématiques, y compris quand, où et quoi observer tant chez les athlètes de sports individuels que de sports collectifs.

Une fois l'entretien et les questionnaires psychologiques terminés, l'évaluateur doit donner un feedback à chaque athlète pour mettre en évidence ses forces et ses faiblesses psychologiques en matière de performance sportive. Ce diagnostic doit se terminer par un moment définissant les types d'habiletés mentales appropriées pour chaque athlète. Les athlètes doivent avoir la possibilité de réagir au diagnostic du préparateur mental et de s'entendre sur la manière de procéder. Si un préparateur mental travaille avec une équipe entière, l'entraîneur, qui est le plus susceptible de connaître les forces et les faiblesses mentales de l'équipe, doit également être impliqué dans l'évaluation.

POINT CLÉ

Adaptez les programmes de formation aux besoins individuels. Vous pouvez fournir des informations générales au groupe ou à l'équipe, mais vous devez être précis lors du développement du programme d'EHM d'un individu.

DÉTERMINER LES HABILETÉS MENTALES À INCLURE

Après l'évaluation vient la décision sur les habiletés mentales à travailler pendant le programme d'intervention. Cette décision doit être fondée sur les réponses des entraîneurs et des athlètes aux questions suivantes :

- Combien de semaines de pratique ou de présaison sont disponibles ?
- Combien de temps de pratique sera consacré chaque semaine à l'EHM ?
- Dans quelle mesure les athlètes sont-ils intéressés par l'EHM ?
- Y aura-t-il encore du temps pour pratiquer les habiletés mentales après le début de la saison de compétition ?

Lorsqu'il n'y a pas suffisamment de temps et d'engagement pour un programme d'entraînement complet, il est préférable de hiérarchiser les objectifs et de mettre l'accent sur quelques habiletés au départ plutôt que de travailler superficiellement sur toutes les habiletés nécessaires. Un modèle proposé par Vealey (2007), développé à partir de recherches menées au cours des trente à trente-cinq dernières années, met

l’accent sur le développement des habiletés mentales pour atteindre la performance et développer le bien-être personnel. Ce modèle met l’accent sur le fait que plusieurs types d’habiletés mentales sont importants pour

PROFIL DE PERFORMANCES : INDIVIDUALISER LES INTERVENTIONS EN PRÉPARATION MENTALE

La technique du profil de performances a été développée pour identifier les objectifs importants de l’intervention à mettre en œuvre, mais aussi aider à renforcer la motivation des athlètes à adhérer à un programme d’EHM (Butler et Hardy, 1992 ; Jones, 1993). Un examen complet du profil de performance a révélé que, bien que la stratégie présente certaines limites, les études scientifiques dans ce domaine soutiennent clairement son utilité pour les entraîneurs, les athlètes et les préparateurs mentaux (Weston, Greenlees et Thelwell, 2010 et 2011). Les points à améliorer (concentration, gestion du stress) sont identifiés par l’athlète, de sorte que son approche offre un degré d’autodétermination

qui n’est pas toujours évident dans certaines autres approches de la préparation mentale. Par exemple, on peut demander à une joueuse de volley-ball d’identifier les caractéristiques ou les qualités des joueuses de volley-ball de haut niveau. La joueuse énumérerait toutes les qualités sur papier (cela pourrait également être fait avec des équipes : on demanderait aux athlètes de réfléchir aux qualités des athlètes de haut niveau lors d’une réunion en petits groupes). La joueuse s’évaluerait ensuite sur toutes les qualités qu’elle a identifiées et ses réponses seraient traduites en un profil de performance (**figure 12.2**), fournissant une représentation visuelle des forces et des domaines potentiels d’amélioration du joueur.

Des recherches empiriques ont étudié les avantages du profil de performances du point de vue des athlètes et des préparateurs mentaux (Weston, Greenlees et Thelwell, 2011). Du point de vue de l’intervenant, le profil de performances :

- Fournit une base de travail pour l’établissement d’objectifs ;
- Identifie les forces et les faiblesses mentales des athlètes ;
- Sensibilise les athlètes ;
- Évalue et surveille la performance des athlètes ;
- Facilite la discussion, la communication et l’interaction au sein de l’équipe.

Du point de vue de l’athlète, le profil de performances :

- Augmente la connaissance de soi des athlètes ;
- Aide les athlètes à décider ce sur quoi travailler ;
- Motive les athlètes à s’améliorer ;
- Aide les athlètes à se fixer des objectifs ;
- Surveille et évalue les performances des athlètes ;
- Aide les athlètes à assumer davantage la responsabilité de leur propre développement.

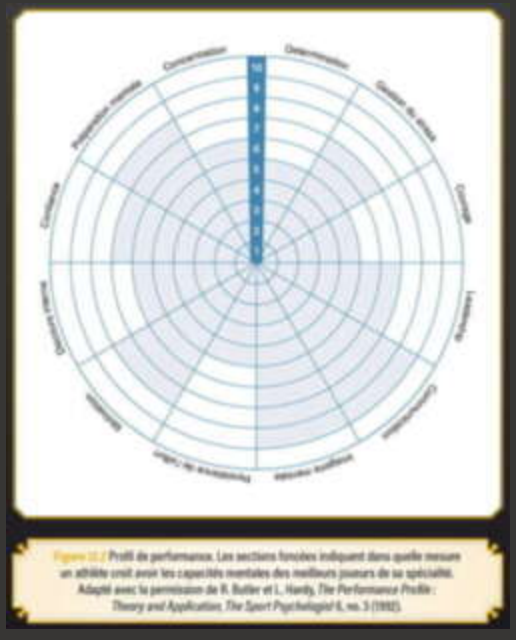


Figure 12.2 Profil de performance. Les sections foncées indiquent dans quelle mesure un athlète croit avoir les capacités mentales des meilleurs joueurs de sa spécialité. Adapté avec la permission de R. Butler et L. Hardy, *The Performance Profile : Theory and Application*, *The Sport Psychologist* 6, no. 3 (1992).

Tableau 12.1 Évaluation des besoins des athlètes

Adapté avec la permission de J. Taylor, *A Conceptual Model for Integrating Athletes' Needs and Sport Demands in the Development of Competitive Mental Preparation Strategies, The Sport Psychologist 9*, no. 3 (1995).

la réussite et le bien-être des entraîneurs et des athlètes : les habiletés de bases, de performance, de développement personnel et les habiletés d'équipe.

- **Les habiletés de base** sont des ressources intrapersonnelles correspondantes aux habiletés mentales de base nécessaires pour être performant. Ces compétences sont les suivantes :
  - Désir d'accomplissement
  - Connaissance de soi
  - Pensée productive
  - Confiance en soi
- **Les habiletés de performance** sont des habiletés mentales essentielles à l'exécution des habiletés

pendant la performance sportive. Ces compétences sont les suivantes :

- Gestion de l’activation
- Focalisation de l’attention
- Habileté perceptivo-motrice

- **Les habiletés de développement personnel** sont des habiletés mentales qui représentent des marqueurs de maturation importants du développement personnel permettant un fonctionnement psychologique de haut niveau grâce à la clarté du concept de soi, des sentiments de bien-être et un sens de la proximité sociale. Ces habiletés sont les suivantes :
  - Accomplissement de soi
  - Compétence interpersonnelle
- **Les habiletés d’équipe** sont des habiletés collectives qui sont essentielles à un climat d’équipe efficace et à la réussite globale de l’équipe. Ces compétences sont les suivantes :
  - Leadership
  - Cohésion
  - Confiance en l’équipe

Fondé sur R. Vealey, Future Directions in Psychological Skills Training, The Sport Psychologist 2, no. 4 (1988).

LES DIX PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA PRÉPARATION MENTALE SELON LES PRÉPARATEURS MENTAUX OLYMPIQUES

1. La préparation mentale ne peut pas remplacer l'entraînement physique. Un athlète doit être compétent et bien préparé physiquement pour la compétition.
2. L'entraînement physique et les capacités physiques ne suffisent pas pour réussir de manière systématique. La préparation mentale doit compléter l'entraînement physique pour une performance durable.
3. Un esprit fort peut ne pas gagner une médaille olympique, mais un esprit faible en perdra une. Bien que les athlètes mentalement forts ne remportent pas toujours des médailles en raison de diverses conditions (santé, entraînement), les athlètes avec un faible mental ne gagnent pratiquement jamais lors des plus grandes compétitions.
4. Les entraîneurs ne savent souvent pas ce que pensent leurs athlètes. Bien que la plupart des entraîneurs connaissent le comportement des athlètes et savent que les facteurs psychologiques sont importants pour la victoire dans une compétition, rares sont ceux qui connaissent l'état mental d'un athlète avant et pendant la compétition.

5. Les pensées affectent le comportement. Une pensée spécifique équivaut à un comportement spécifique. Comprendre et contrôler le processus de réflexion aide les athlètes à contrôler leur comportement.
6. Les entraîneurs ont une vision différente du travail sur les erreurs techniques et de celui sur les erreurs mentales. Les entraîneurs travaillent avec les athlètes pendant des années pour essayer de corriger les erreurs techniques, mais ne passent pas autant de temps à aider les athlètes à améliorer leurs habiletés mentales.
7. Les entraîneurs doivent être impliqués dans le processus de préparation mentale. Même s'ils n'ont pas à être le principal acteur du travail de préparation mentale, les entraîneurs doivent s'impliquer et soutenir la préparation mentale de leurs athlètes.
8. Parfois, il est nécessaire de forcer les athlètes à prendre le temps de s'entraîner mentalement. Tout comme les entraîneurs « forcent » les athlètes à travailler sur certaines habiletés techniques, il est parfois approprié de « forcer » les athlètes à travailler sur certaines habiletés mentales.
9. Comme toute autre compétence, les habiletés mentales doivent être mesurées afin de maximiser leur performance. « Ce qui peut être mesuré peut être fait » : ce dicton s'applique autant à l'entraînement des habiletés mentales qu'à l'entraînement des habiletés physiques.
10. Les entraîneurs doivent réfléchir à leurs propres habiletés mentales. Les entraîneurs peuvent bénéficier des mêmes habiletés mentales que celles qui aident leurs athlètes,

car ils doivent eux aussi faire face à la pression, maintenir leur confiance et être capables de focaliser leur attention.

Dans ce sens, Arthur, Fitzwater, Roberts, Hardy et Arthur (2017) ont étudié les effets indirects des habiletés mentales de base (fixation d'objectifs, imagerie mentale, relaxation) sur les performances d'endurance grâce à une amélioration des habiletés mentales de régulation de l'activation et à une diminution des pensées négatives. Les résultats, utilisant des tâches d'endurance extrêmement difficiles et stressantes conçues par les militaires, ont révélé que l'activation (niveau d'éveil et de préparation pour performer) était le facteur clé de médiation pour améliorer les performances d'endurance, bien que l'endurance ait également été améliorée par les effets indirects de la fixation d'objectifs sur la diminution des pensées négatives. Par conséquent, au moins en ce qui concerne la régulation de l'activation, l'apprentissage des habiletés mentales de base semble important pour atteindre les niveaux élevés d'endurance nécessaires pour réussir ces tests rigoureux.

CONCEVOIR UN PROGRAMME

Les besoins ont été évalués, les habiletés mentales à travailler ont été identifiées et des stratégies spécifiques pour atteindre les objectifs ont été définies. Vient maintenant le programme de formation. Avant ou après la pratique, un ou deux jours par semaine peuvent servir de moment de rencontre officiel pour éduquer les pratiquants aux diverses autres habiletés mentales. En

général, il est préférable de tenir des sessions de travail fréquentes et courtes plutôt que de longues sessions moins fréquentes. Des réunions informelles peuvent avoir lieu lors d'événements extra-sportifs, dans les trajets en bus ou en avion pour les compétitions, à l'hôtel, aux repas ou à tout autre moment et lieu. Ces réunions informelles complètent les sessions structurées et individualisent le contenu de chaque athlète.

POINT CLÉ

Les réunions formelles et informelles avec les entraîneurs et les athlètes sont des occasions pour le préparateur mental d'améliorer la communication et de créer du lien.

Un point critique dans la mise en place d'un programme de formation est de déterminer quand commencer et combien de temps la formation doit durer. Comme nous l'avons noté précédemment, il est préférable de développer les habiletés mentales juste avant le début de la saison, ou en dehors de la saison, mais la clé est de programmer systématiquement l'EHM dans le cadre de la pratique quotidienne. En 2008, Holliday et ses collègues ont proposé une approche systémique de planification du développement des habiletés mentales, semblable au modèle de planification utilisé pour entraîner les habiletés physiques dans de nombreux sports. La planification fait référence à la variation planifiée des principales variables d'entraînement – en particulier le volume et l'intensité – sur des cycles d'entraînement prédéterminés. Le but est de maximiser le développement à long terme et les pics de performances pour les compétitions ciblées tout en

minimisant les problèmes d'entraînement tels que le burn-out, le surentraînement et les blessures.

DÉVELOPPER ET COMMUNIQUER SUR LA NOTION D'EXPERTISE

Une attention croissante a été accordée au développement de l'expertise, ainsi qu'à la différence entre les experts et les non-experts (Ericsson, 2007), aboutissant à une édition spéciale du *Journal of Sport and Exercise Psychology*, intitulée *« How Do Experts Learn ? »* (Williams et Ericsson, 2008). Les habiletés mentales, perceptives et physiques sont impliquées dans cet entraînement et dans ces différences. Voici les principes clés concernant ces deux domaines différents mais liés :

EXPERTS ET NON-EXPERTS

- Par rapport aux non-experts, les experts ont anticipé les intentions de leurs adversaires beaucoup plus rapidement.
- Les experts ont été plus précis dans leur prise de décision.

- Les experts fixaient moins souvent leur regard, mais pour des durées plus longues. Les experts ont extrait des informations plus pertinentes sur la tâche lors de chaque fixation oculaire.
- Les experts ont eu des périodes de « vigilance » plus longues (période pendant laquelle les signaux d'information pertinents pour la tâche étaient traités et les schémas moteurs coordonnés).
- Les experts ont perçu plus rapidement les informations sur les mouvements des adversaires.

DÉVELOPPEMENT DE L'EXPERTISE (PERFORMANCE DE HAUT NIVEAU)

- A minima, le développement de l'expertise nécessite une quantité conséquente de pratique volontaire (généralement conçue par des enseignants ou des entraîneurs avec une concentration totale sur l'amélioration de certains aspects de la performance) approchant dix-mille heures.
- Pour développer des performances de haut niveau, dix-mille heures de pratique sont une condition nécessaire mais non suffisante.
- La pratique volontaire semble expliquer environ 30 % de la variance de la performance à très haut niveau.

- De nombreux athlètes en loisir s’entraînent (souvent moins de cinquante heures) pour atteindre un niveau de performance acceptable auquel un certain niveau d’automatisation est atteint, mais un travail supplémentaire ne sera pas associé à une amélioration notable de la performance.
- Même les athlètes les plus talentueux ne peuvent atteindre un niveau international en moins d’une décennie de pratique volontaire continue.
- On ne sait pas quel rôle joue la génétique dans le développement de l’expertise, même si Ericsson soutient que la pratique volontaire (environnement) est un déterminant clé du développement de l’expertise.
- Macnamara, Hambrick et Oswald (2014) ont constaté que la pratique volontaire expliquait différentes quantités de variance dans la performance des élites, selon le domaine (sport, musique, profession, éducation).

Pour développer une expertise dans sa spécialité, il faut consacrer environ dix-mille heures de pratique spécifique et volontaire. Par exemple, pour les grands frappeurs tels qu’Albert Pujols, cette expertise impliquerait de frapper une balle de baseball lancée à plus de 145 km/h à une distance d’environ dix-huit mètres. Dans un article de *Sports Illustrated*, Epstein (2013) a fait valoir et démontré que ces grands frappeurs de baseball n’étaient pas capables de frapper une balle de softball lancée en dessous de 105 km/h à une

distance de treize mètres – la distance du monticule au marbre en softball – par Jennie Finch, lanceuse de l'équipe américaine de softball médaillée d'or olympique en 2004. Pourquoi ? Bien que ces grands frappeurs aient développé les compétences spécifiques nécessaires pour frapper une balle de baseball lancée à plus de 145 km/h, ils n'ont pas développé les compétences d'anticipation nécessaires pour frapper une balle de softball lancée à 105 km/h. En résumé, malgré des milliers d'heures de pratique dédiée au baseball, ils n'ont pas développé de traitement automatique pour une compétence qui nécessite des mouvements rapides et spécifiques au softball.

ÉVALUATION DU PROGRAMME

L'évaluation du développement et de l'amélioration des habiletés mentales est un élément important mais souvent négligé par les programmes d'EHM. Il y a des obligations éthiques dans l'évaluation de l'efficacité du programme (Smith, 1989), et également des considérations pratiques :

- Une évaluation fournit des informations pour mesurer l'efficacité du programme et pour, ensuite, modifier le programme si nécessaire.

- Une évaluation permet aux participants de suggérer des changements dans la façon dont le programme est mené.
- Une évaluation est le seul moyen de juger objectivement si le programme a atteint ses objectifs.

Dans l'idéal, l'évaluation devrait inclure des entretiens et des échelles de notation formalisées pour fournir un feedback qualitatif et quantitatif. Les données de performance objectives sont également utiles aux entraîneurs et aux athlètes. Par exemple, si l'un des objectifs du programme est d'aider un basketteur à se détendre lorsqu'il tire des lancer-francs en situation de stress, alors le pourcentage de lancer-francs dans des situations déterminantes (cinq dernières minutes du match, avec moins de cinq points de différence entre les deux équipes) serait une bonne statistique pour l'évaluation. Les questions suivantes sont utiles pour évaluer l'efficacité d'un programme d'EHM :

- Quelles techniques semblent fonctionner le mieux ?
- A-t-on alloué suffisamment de temps à l'entraînement des habiletés mentales ?
- Le préparateur mental était-il disponible ?
- Le préparateur mental était-il bien informé, pédagogue et facile d'accès ?
- Quelque chose doit-il être ajouté ou supprimé au programme ?
- Quelles étaient les principales forces et faiblesses du programme ?

PROBLÈMES COURANTS LORS DE LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES D'EHM

En vous attaquant aux problèmes courants que les athlètes, entraîneurs et préparateurs mentaux ont rencontrés lors de la mise en œuvre des programmes d'EHM, vous pouvez améliorer l'efficacité de votre programme. Nous avons déjà abordé certains de ces problèmes dans divers contextes. Voici des exemples spécifiques.

- **Manque de confiance** : les préparateurs mentaux doivent souvent convaincre les entraîneurs et les athlètes que le développement des habiletés mentales facilitera le succès. Un bon argument est de prendre exemple sur des athlètes très médiatisés, connus pour leurs habiletés mentales. Tiger Woods a par exemple souvent souligné l'importance de l'imagerie mentale et de la préparation mentale dans son approche du golf.
- **Manque de temps** : les entraîneurs affirment souvent qu'il n'y a pas assez de temps dans leur entraînement pour travailler les habiletés mentales. Cependant, il est généralement possible de trouver du temps si la formation des habiletés mentales est une priorité. Obtenez l'engagement que des heures spécifiques, pendant ou après la pratique sportive, seront dédiées à l'EHM. Si vous accordez de l'importance à l'acquisition de compétences mentales, il est logique de réserver du temps pour les pratiquer.
- **Manque de connaissances sportives** : l'expérience du jeu ou de l'entraînement peut aider le préparateur mental à comprendre les problèmes spécifiques des

athlètes, et lui permet de parler aux athlètes en utilisant le jargon du sport. Mais même s'il est avantageux d'avoir une expérience spécifique au sport, ce n'est pas absolument indispensable tant que les intervenants se familiarisent avec la nature du sport et son environnement compétitif.

- **Manque de suivi** : certains coaches et préparateurs mentaux mettent en œuvre un programme d'EHM avec enthousiasme, mais n'assurent que peu de suivi une fois le programme en cours. Les habiletés mentales, comme toutes les habiletés, doivent être mises en pratique afin d'être suffisamment bien apprises pour être utilisées sous pression. Assurez le suivi tout au long de la saison en prévoyant du temps pour l'EHM.

Un préparateur mental doit être conscient de ces problèmes potentiels et être prêt à y faire face si nécessaire. De nombreux préparateurs mentaux font des erreurs au cours de leurs premières années car ils ne sont pas conscients des subtilités de la mise en place et de la mise en œuvre des programmes d'EHM. Les exercices d'entraînement et la planification devraient être des conditions préalables pour tout préparateur mental travaillant avec des athlètes et des équipes sportives.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. Définir l’entraînement des habiletés mentales et décrire les idées reçues qui l’entourent.

L’entraînement des habiletés mentales fait référence à l’apprentissage de la pratique systématique et constante des habiletés mentales ou psychologiques dans le but d’améliorer les performances, d’accroître le plaisir ou d’atteindre une plus grande satisfaction personnelle en matière de sport et d’activité physique. Comme pour les habiletés physiques, les habiletés mentales telles que l’attention-concentration, la régulation de l’activation, l’amélioration de la confiance et le maintien de la motivation, nécessitent une pratique conséquente et une évaluation systématique. Un certain nombre d’idées reçues (non fondées sur des faits ou des données empiriques) se sont développées concernant l’utilisation de l’EHM. Certains de ces mythes sont que l’EHM est uniquement réservé aux athlètes à problèmes ou aux athlètes d’élite, que l’EHM fournit des solutions « miracles » à des problèmes complexes, ou que l’EHM ne fonctionne pas vraiment.

2. Identifier les connaissances de base pour l’entraînement des habiletés mentales.

Les connaissances de base pour l’EHM se sont développées à partir de deux sources principales : la recherche et l’expérience pratique. Les premières recherches ont été menées auprès d’athlètes qui démontrent des habiletés mentales supérieures (par rapport aux athlètes qui réussissent moins bien). La deuxième source concerne les entraîneurs et les athlètes, dont l’expérience sportive les a convaincus de l’importance des habiletés mentales dans la maximisation des performances et que ces habiletés devraient être intégrées dans les programmes d’entraînement quotidiens des athlètes.

3. Détailler les trois phases des programmes d’entraînement des habiletés mentales.

Bien que les programmes d’EHM prennent de nombreuses formes pour répondre aux besoins des participants, les programmes suivent généralement une structure établie avec trois phases distinctes : l’éducation (apprendre l’importance de l’EHM), l’acquisition (apprendre les habiletés mentales) et la pratique (utiliser les habiletés mentales pendant l’entraînement – avant de les utiliser en compétition).

4. Examiner le processus d’autorégulation psychologique.

La capacité à travailler pour atteindre ses objectifs à court et long termes en contrôlant et en gérant efficacement ses pensées, ses sentiments et ses comportements est appelée « autorégulation ». C’est le but ultime de l’EHM. Le processus d’autorégulation comprend cinq étapes : l’identification du problème, l’engagement, l’exécution, la gestion de l’environnement et la généralisation. Ce modèle devrait être utilisé pour guider les efforts de l’EHM.

5. Développer un programme d’entraînement des habiletés mentales.

Une première étape consiste à effectuer une évaluation des besoins psychologiques pour déterminer les composantes spécifiques d’un programme d’EHM. Le programme doit être adapté à la personnalité, à la situation et aux besoins spécifiques d’un individu. Le programme d’EHM initial devrait durer trois à six mois et devrait commencer pendant la présaison ou en dehors de la saison sportive. Il y a des avantages à avoir un préparateur mental pour mettre en œuvre un programme d’EHM, mais il est également possible pour un entraîneur ou une autre personne formée de diriger le programme.

6. Comprendre les problèmes liés à la mise en œuvre d’un programme d’entraînement des habiletés mentales.

Il existe plusieurs problèmes potentiels à prendre en compte lorsque vous implémentez des programmes d’EHM. Ceux-ci incluent le manque de conviction d’un athlète, le manque de temps perçu pour le programme d’entraînement, le manque de connaissances spécifiques au sport (lorsqu’un programme est administré par un consultant en psychologie du sport) et le manque de suivi.

MOTS-CLÉS

Autorégulation
Entraînement des habiletés mentales (EHM)
Force mentale
Habiletés
Phase d’acquisition
Phase d’éducation
Phase de pratique
Réalité virtuelle
Oculométrie

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Détaillez trois raisons pour lesquelles les entraîneurs et les athlètes négligent souvent l’EHM et expliquez pourquoi les idées reçues concernant l’EHM sont fausses.
2. Donnez des exemples spécifiques des dérives des connaissances de base relatives à l’EHM à partir de recherches menées auprès d’athlètes de haut niveau et d’expériences athlète-entraîneur.

3. Décrivez les trois phases de l’EHM : éducation, acquisition et pratique.
4. Quelle preuve empirique existe-t-il que l’EHM améliore les performances sportives ?
5. Comment évalueriez-vous les forces et les faiblesses psychologiques d’une personne lors d’un entretien et au moyen de questionnaires psychologiques ?
6. Décrivez comment Vealey a décomposé les programmes d’EHM en méthodes psychologiques et habiletés mentales. Donnez des exemples.
7. Expliquez le terme de « force mentale ». Comment la recherche définit-elle ce concept ? Comment le définiriez-vous et comment le développeriez-vous ? Donnez des exemples précis. Qu’entend-on par « côté obscur » de la force mentale ? Détaillez les considérations spécifiques relatives à l’utilisation de l’EHM avec les athlètes qui ont une déficience physique ou intellectuelle.
8. Discutez des différences entre les athlètes experts et non experts.

Comment allez-vous développer une expertise chez un athlète ?

9. Détaillez trois nouvelles technologies et expliquez comment elles peuvent être utilisées pour améliorer les performances sportives.
10. Discutez des raisons pour lesquelles les joueurs de baseball de haut niveau peuvent frapper une balle de baseball lancée à plus de 145 km/h mais ne

peuvent pas frapper une balle de softball lancée à 105 km/h.

QUESTIONS D’APPROFONDISSEMENT

1. Vous êtes entraîneur et vous décidez que vous souhaitez mettre en œuvre un programme d’EHM hors saison. Comment allez-vous le faire ? Quels sont certains des pièges potentiels dont vous devez être conscient et que feriez-vous pour les éviter ?
2. Vous souhaitez démarrer un programme d’EHM avec votre équipe et vous décidez d’embaucher un préparateur mental pour vous aider à mettre en œuvre le programme. Discutez de la façon dont vous, entraîneur, interagiriez avec le préparateur mental. Quel serait votre rôle dans le programme d’EHM ? Détaillez des limites et des avantages de cette approche.

Chapitre 13

RÉGULER L'ÉVEIL

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) comprendre comment accroître votre conscience de soi en lien avec vos états d'éveil ;
2) identifier les techniques de réduction de l'anxiété somatique, cognitive et multimodale ;
3) identifier des stratégies d'adaptation pour faire face au stress de la compétition ;
4) décrire des techniques de relaxation en situation pour réduire l'anxiété ;
5) comprendre l'hypothèse d'appariement ;
6) identifier les techniques de stimulation du niveau d'éveil pour la compétition.

Nous vivons dans un monde où le stress fait partie de notre vie quotidienne. Dans le domaine sportif, la

pression pour performer à des niveaux élevés en compétition a augmenté ces dernières années, notamment en lien avec toute l'attention médiatique et les sommes d'argent mises en jeu. En somme, notre société valorise la victoire et le succès à tous les niveaux de compétition, et les entraîneurs comme les athlètes ressentent de la pression pour réussir. Cependant, certaines personnes moins à l'aise avec la « pression » peuvent vivre des baisses de performance, une détresse mentale, voire développer des maladies liées au stress. En effet, une pression continue peut mener au burn-out (voir chapitre 22), causer des ulcères, des migraines et de l'hypertension. En fonction de la personne et de la situation, il existe cependant différentes manières de faire face à la pression en compétition. Les citations suivantes montrent comment certains athlètes abordent la pression.

> **« La chose qui fonctionnait le mieux pour moi chaque fois que je sentais que je devenais trop tendu pour produire un bon tennis était de me rappeler simplement que la pire chose – la pire des choses qui puisse m'arriver – était de perdre ce foutu match de tennis. C'est tout ! »**
>
> **Rod Laver, ancien joueur de tennis professionnel de haut niveau (Tarshis, 1977)**

> **« La pression est quelque chose que vous ressentez lorsque vous ne savez pas ce que vous faites là. »**
>
> **Peyton Manning, deux fois meilleur quarterback du Super Bowl**

> **« Je ne suis pas le genre de mec qui a peur de l'échec. J'aime prendre des risques,**

> **tenter le tout pour le tout. »**
>
> **Stephen Curry, triple champion de NBA**

Non seulement les athlètes réagissent différemment à la pression, mais le type de sport ou de tâche qu'ils effectuent est également un facteur clef dans la façon dont ils réagissent. Par exemple, les entraîneurs qui demandent un temps mort avant des occasions cruciales de but au football américain professionnel peuvent causer une diminution de la performance (80 % à 64 %), tandis que faire de même en basket-ball universitaire ne nuit pas à la performance (Goldschmied, Nankin, et Cafri, 2010). Un golfeur se préparant à putter sur une distance de 20 pieds contrôle probablement son niveau d'éveil différemment d'un lutteur chutant sur le tapis. De même, une procédure de relaxation spécifique pourrait mieux fonctionner pour contrôler l'anxiété cognitive (mentale), tandis qu'une autre pourrait être plus efficace pour faire face à l'anxiété somatique (physiologique perçue). La relation entre les niveaux d'éveils et la performance peut être compliquée (voir chapitre 5), et les athlètes en compétition doivent apprendre à contrôler leur éveil. Ils devraient être capables de l'augmenter – de s'activer – quand ils se sentent léthargiques et de le diminuer lorsque la pression pour gagner provoque chez eux de l'anxiété et de la nervosité. La clé est que les individus trouvent leur niveau d'éveil optimal sans perdre en intensité et en concentration. Dans ce chapitre, nous discutons en détail d'une variété de techniques de régulation qui devraient aider les personnes pratiquant le sport et l'exercice à atteindre leurs niveaux optimaux d'éveil. La première étape de ce processus est d'apprendre à reconnaître ou à prendre conscience des états d'anxiété et d'éveil.

AUGMENTER SA CONSCIENCE PERSONNELLE DE SON NIVEAU D'ÉVEIL

La première étape pour contrôler les niveaux d'éveil est d'en être plus conscient pendant les entraînements et les compétitions. Cela implique généralement une surveillance de soi-même et la reconnaissance de la façon dont les états émotionnels affectent la performance. En tant qu'athlète, vous pouvez probablement identifier certains sentiments associés à des performances de grande qualité et d'autres sentiments associés à de mauvaises performances. Pour augmenter la prise de conscience de vos états d'éveil, nous vous recommandons le processus suivant.

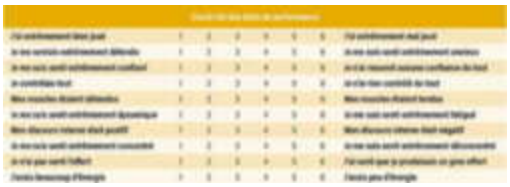
Tout d'abord, pensez à votre meilleure performance. Essayez de visualiser la compétition aussi clairement que possible, en vous concentrant sur ce que vous avez ressenti et pensé à ce moment-là. Prenez au moins cinq minutes pour revivre l'expérience. Complétez maintenant les éléments de la « Checklist des états de performances ». Parce que vous analysez votre meilleure performance, pour « j'ai extrêmement bien joué », vous entourez le numéro 1. Pour le deuxième élément, si vous vous sentez modérément anxieux, vous pouvez entourer le numéro 4. Après avoir rempli la checklist pour votre meilleure performance, répétez le processus pour votre pire performance.

Comparez maintenant vos réponses entre les deux performances que vous avez analysées. La plupart des gens trouvent que leurs pensées et leurs sentiments sont nettement différents entre les moments où ils jouent bien et ceux où ils jouent mal. C'est le début de l'entraînement à la sensibilisation. Si vous voulez mieux comprendre la relation entre vos pensées, vos

sentiments et vos performances, surveillez-vous en remplissant la checklist immédiatement après chaque entraînement ou compétition au cours des prochaines semaines. Bien entendu, votre état psychologique varie au cours d'une séance. Si vous vous sentez d'une certaine manière pendant la première moitié d'un match de basket, par exemple, et d'une autre manière pendant la seconde moitié, remplissez simplement deux checklists.

POINT CLÉ

Vous devez augmenter la conscience que vous avez de vos états psychologiques avant de pouvoir contrôler vos pensées et vos sentiments. La façon dont les individus font face à l'anxiété est plus importante que le niveau d'anxiété qu'ils ressentent.



L'étude de la conscience des états d'éveil a commencé par étudier si ces états étaient ressentis comme facilitants ou limitants. L'entraîneur olympique de basket-ball Jack Donahue a noté qu' *« il ne s'agit pas de se débarrasser des papillons que l'on a dans le ventre, il s'agit de les faire voler en formation »* (Orlicj, 1986). En effet, il a été constaté que les athlètes de haut niveau interprètent généralement leur anxiété comme plus facilitante que les athlètes amateurs (Hanton et Jones,

1999 ; Smith, Smoll et O'Rourke, 2011). Les psychologues du sport peuvent aider les athlètes à devenir plus conscients de leurs états d'éveil et à les interpréter de manière positive. La citation suivante d'un nageur olympique en est l'illustration :

> **« Je veux dire qu'il faut être nerveux pour bien nager… Si cela ne vous tracasse pas, vous n'allez pas bien nager… Je pense que les nerfs font ressortir le meilleur de soi et j'ai vite réalisé que je voulais ressentir cela. » (Hanton et Jones, 1999)**

De plus, Eubank et Collins (2000) ont constaté que les personnes qui considèrent leur anxiété comme facilitatrice sont plus susceptibles d'utiliser à la fois une adaptation centrée sur le problème et centrée sur les émotions. À l'inverse, les personnes qui considèrent leur anxiété comme inhibitrice semblent limitées dans leur utilisation de toute stratégie d'adaptation. Par conséquent, les personnes qui perçoivent leur anxiété comme facilitatrice performent généralement mieux et font face plus efficacement à l'anxiété. Passons maintenant à certaines des techniques de réduction de l'anxiété les plus populaires dans les milieux du sport et de l'exercice.

UTILISATION DES TECHNIQUES DE RÉDUCTION DE L'ANXIÉTÉ

Une anxiété excessive peut produire une tension musculaire inappropriée, qui à son tour peut diminuer les performances. Et force est de constater qu'il est très facile de développer une tension musculaire excessive. La pensée commune est : *« Plus tu fais d'efforts, plus tu seras performant »*. Ce raisonnement est cependant incorrect.

Un exercice rapide et pratique pour illustrer cela pourrait être que vous posiez votre avant-bras dominant et la paume de votre main sur un bureau ou une table. Contractez tous les muscles de votre main et de votre poignet, puis essayez de taper rapidement votre index et votre majeur d'avant en arrière. Faites ceci pendant environ trente secondes. Maintenant, détendez les muscles de vos mains et de vos doigts et répétez l'exercice. Vous découvrirez alors probablement que la tension musculaire ralentit vos mouvements et les rend moins coordonnés qu'ils ne le sont lorsque vos muscles sont détendus.

En plus de produire parfois une tension musculaire inappropriée, un excès d'anxiété peut produire des pensées et des cognitions inappropriées, telles que *« J'espère ne pas manquer ce tir »* ou *« J'espère ne pas échouer devant toutes ces personnes »*. Une citation du joueur de baseball B.J. Surhoof souligne ce point : *« La puissance a toujours été là ; je devais juste trouver un moyen de l'exploiter… Surtout, il s'agit d'apprendre à se détendre. Il ne faut pas se soucier de faire une faute et d'être mal perçu par les autres. »*

En plus de simplement réduire l'anxiété, comme indiqué plus haut, il est important d'interpréter l'anxiété de manière facilitante plutôt qu'inhibitrice. Des recherches (Thomas, Hanton et Maynard, 2007) ont montré qu'il existait trois moments critiques dans l'interprétation de l'anxiété : après la performance (évaluation de la performance précédente), un ou deux jours avant la

compétition et le jour de la compétition. Dans chacun de ces moments, les sportifs interprétant l'anxiété de façon facilitatrice ont utilisé un répertoire varié de compétences psychologiques (imagerie, recadrage du discours interne) pour contrôler et réinterpréter en interne l'anxiété cognitive et somatique ressentie. À l'inverse, les sportifs interprétant l'anxiété de façon inhibitrice ne possédaient pas ce répertoire d'habiletés mentales et manquaient donc d'outils de contrôle interne pour modifier leurs états d'anxiété. Hanton et Mellalieu (2014) ont noté que les athlètes qui interprètent leurs symptômes d'anxiété comme des facilitateurs rapportent des niveaux plus élevés de confiance en soi que les athlètes qui interprètent leur anxiété comme inhibitrice. Par conséquent, ces chercheurs soutiennent que la confiance en soi est le facteur clé pour aider à atténuer les interprétations négatives potentielles de l'anxiété en encourageant l'utilisation d'un discours interne positif et d'une répétition mentale.

Kudlackova, Eclles et Dieffenbach (2013) ont étudié les techniques de réduction de l'anxiété les plus utilisées et celles qui étaient les plus populaires. Les auteurs ont interrogé des athlètes de compétition de niveaux universitaire, amateur et professionnel. Les résultats ont révélé que, comme prévu, les athlètes professionnels pratiquaient plus de relaxation au cours d'une semaine type que les athlètes universitaires ou amateurs. Les athlètes de tous niveaux ont utilisé des techniques de réduction de l'anxiété pour faire face à la fois à l'anxiété compétitive et aux angoisses quotidiennes associées au fait d'être un athlète. Fait intéressant, les athlètes ont utilisé plus de techniques de relaxation physique (relaxation musculaire) que de relaxation mentale pour faire face à l'anxiété compétitive et ont utilisé plus de techniques de relaxation mentale (imagerie mentale) que physique pour faire face à l'anxiété quotidienne.

Nous allons maintenant aborder quelques procédures de relaxation couramment utilisées dans l'activité physique et sportive. Certaines de ces techniques se concentrent sur la réduction de l'anxiété somatique, d'autres sur l'anxiété cognitive. D'autres encore sont de nature multimodale et utilisent une variété de techniques pour faire face à l'anxiété somatique et cognitive.

TECHNIQUES DE RÉDUCTION DE L'ANXIÉTÉ SOMATIQUE

Le premier groupe de techniques vise principalement à réduire l'activation physiologique associée à une anxiété somatique accrue.

❊ RELAXATION PROGRESSIVE

La technique de relaxation progressive d'Edmund Jacobson (1938) constitue la pierre angulaire de nombreuses procédures de relaxation modernes. Cette technique consiste à tendre et à détendre des muscles spécifiques. Jacobson a nommé cette technique relaxation progressive parce que la tension et la relaxation progressent d'un groupe musculaire majeur à l'autre jusqu'à ce que tous les groupes musculaires soient complètement détendus. La relaxation progressive repose sur quelques hypothèses :

- Il est possible d'apprendre la différence entre tension et relaxation ;
- La tension et la relaxation sont mutuellement exclusives – il n'est pas possible d'être relaxé et tendu en même temps ;
- La relaxation du corps par une diminution de la tension musculaire réduira à son tour la tension mentale.

La technique de Jacobson a considérablement évolué au fil des ans, mais son objectif est toujours d’aider les athlètes à ressentir des tensions dans leurs muscles pour apprendre à les relâcher ensuite.

Les cycles de tension-relaxation développent la conscience de l’athlète concernant la différence entre la tension et le manque de tension. Chaque cycle implique de contracter au maximum un groupe musculaire spécifique, puis d’essayer de détendre complètement ce même groupe musculaire, tout en se concentrant sur les différentes sensations associées à la tension et à la relaxation. Avec habileté, un athlète peut détecter la tension dans un muscle ou une zone spécifique du corps, comme le cou, puis détendre ces muscles. Les premières séances de relaxation progressive prennent jusqu’à trente minutes pour un athlète, et avec de la pratique, cette durée se réduit. L’objectif est de développer la capacité de se détendre sur le lieu et pendant la compétition.

En s’appuyant sur la relaxation progressive, Ost (1988) a développé une variante pour apprendre à un individu à se détendre en vingt à trente secondes. La première phase de l’entraînement consiste en une séance de relaxation progressive de quinze minutes, pratiquée deux fois par jour, au cours de laquelle les groupes

musculaires sont contractés et relâchés. L'individu passe ensuite à une phase de relâchement uniquement d'une durée de cinq à sept minutes. L'individu passe ensuite à une version de deux à trois minutes avec l'utilisation d'un signal d'autoapprentissage, « *Détends-toi* ». Ce temps est encore réduit jusqu'à ce que seulement quelques secondes soient nécessaires, puis la technique est pratiquée dans des situations spécifiques. Par exemple, un joueur de football qui devient tendu et anxieux lors d'un penalty pourrait utiliser cette technique pour se préparer à cette frappe cruciale.

❇ CONTRÔLE DE LA RESPIRATION

Une respiration efficace est souvent considérée comme la clé de la relaxation, et le contrôle de la respiration est une autre technique de relaxation à dominante physique. Le contrôle de la respiration est l'un des moyens les plus simples et les plus efficaces de contrôler l'anxiété et la tension musculaire. Lorsque vous êtes calme, confiant et en contrôle, votre respiration est susceptible d'être douce, profonde et régulière. Lorsque vous êtes sous pression et tendu, votre respiration est plus susceptible d'être courte, superficielle et irrégulière.

Malheureusement, de nombreux athlètes n'ont pas appris à respirer correctement. Performant sous pression, ils ne parviennent souvent pas à coordonner leur respiration avec l'habileté spécifique. La recherche a démontré que respirer et retenir sa respiration augmente la tension musculaire, tandis que l'expiration la diminue. Par exemple, la plupart des lanceurs de disque, des lanceurs de poids et des lanceurs de baseball apprennent à expirer pendant le lancer. Au fur et à mesure que la pression monte dans une compétition, la tendance naturelle est de retenir sa

respiration, ce qui augmente la tension musculaire et interfère avec le mouvement coordonné nécessaire pour une performance maximale. Prendre une respiration profonde, lente et complète déclenche généralement une réponse de relaxation.

Pour pratiquer la respiration contrôlée, prenez une respiration profonde et complète et imaginez que les poumons sont divisés en trois niveaux. Concentrez-vous sur le remplissage d'air du niveau inférieur, d'abord en poussant le diaphragme vers le bas et en forçant l'abdomen à sortir. Remplissez ensuite la partie médiane des poumons en élargissant la cavité thoracique et en soulevant la cage thoracique. Enfin, remplissez le niveau supérieur des poumons en soulevant légèrement la poitrine et les épaules. Retenez cette respiration pendant plusieurs secondes, puis expirez lentement en tirant l'abdomen et en abaissant les épaules et la poitrine. En vous concentrant sur l'abaissement (inspiration) et l'élévation (expiration) du diaphragme, vous aurez une sensation accrue de stabilité, de centrage et de relaxation. Pour aider à améliorer l'importance et la conscience de la phase d'expiration, les gens peuvent apprendre à inspirer en comptant jusqu'à quatre et à expirer en comptant jusqu'à huit. Ce rapport de un à deux entre l'inspiration et l'expiration aide à ralentir la respiration et à approfondir la relaxation en se concentrant sur la phase d'expiration.

Le meilleur moment pour contrôler la respiration pendant une compétition est pendant un temps mort ou une pause dans l'action (par exemple, avant de servir au tennis, juste avant de putter une balle de golf, de se préparer à un lancer-franc au basket-ball). La séquence lente et volontaire d'inspiration-expiration vous aidera à garder votre sang-froid et à contrôler votre anxiété pendant les périodes particulièrement stressantes. Le fait de vous concentrer sur votre respiration détend les muscles des épaules et du cou et réduit le risque que

vous soyez dérangé par des signaux ou des distractions non pertinents.

❇ BIOFEEDBACK

Le biofeedback est une technique à dominante physique qui apprend aux athlètes à contrôler les réponses physiologiques ou autonomes. Il s'agit généralement d'un dispositif de surveillance électronique qui peut détecter et amplifier des réponses internes que nous ne connaissons pas habituellement. Ces instruments électroniques fournissent un feedback visuel ou auditif des réponses physiologiques telles que l'activité musculaire, la température cutanée, la respiration ou la fréquence cardiaque, bien que la plupart des études aient utilisé l'activité musculaire mesurée par électromyographie (Pop-Jordanova et Demerzieva, 2010). Ceci est généralement réalisé en attachant des capteurs au corps qui détectent l'activité électrique des muscles et envoient des signaux qui permettent aux athlètes de devenir plus conscients de leurs processus corporels. Le neurofeedback, qui se concentre sur le feedback via les ondes cérébrales, est devenu plus populaire pour aider les athlètes à comprendre leurs processus de pensée et à accroître la conscience de soi des athlètes, ce qui augmente leur capacité à s'autoréguler.

POINT CLÉ

L'entraînement au biofeedback peut aider les gens à devenir plus conscients de leur système nerveux autonome et à contrôler par la suite leurs réactions.

Par exemple, un basketteur peut ressentir une tension musculaire dans son cou et ses épaules avant d'effectuer des lancer-francs à des moments critiques d'un match. Des électrodes peuvent être attachées à des muscles spécifiques dans la région de son cou et de ses épaules, et il lui est demandé de détendre spécifiquement ces muscles. Une tension excessive dans les muscles provoque alors un déclic fort et constant de l'instrument de biofeedback. Le but du basketteur est de diminuer le signal envoyé par la machine en essayant de détendre les muscles de ses épaules et de son cou. Il peut se relaxer grâce à n'importe quelle technique de relaxation, comme la visualisation d'une scène positive ou l'utilisation d'un discours interne positif. Le point clé est que, plus le bruit est faible, plus les muscles sont détendus. Un tel feedback ajuste le joueur à ses niveaux de tension et lui fait prendre conscience de ses niveaux de tension et de leur diminution ou augmentation.

Une fois que le basketteur a appris à reconnaître et à réduire la tension musculaire dans ses épaules et son cou, il doit être en mesure de transférer ces connaissances sur le terrain de basket. Il peut le faire en intercalant des sessions sans dispositif de biofeedback dans l'entraînement. Peu à peu, la durée de ces séances sans biofeedback est augmentée afin que le basketteur dépende de moins en moins du signal de biofeedback. Ceci tout en gardant une conscience des changements physiologiques. Avec une pratique et une expérience suffisantes, le basketteur peut apprendre à identifier l'apparition de tensions musculaires et à les contrôler afin que ses lancer-francs restent efficaces dans les situations de stress.

La recherche a montré que les tireurs à la carabine peuvent améliorer leurs performances en s'entraînant à

tirer entre les battements cardiaques grâce à l'utilisation du biofeedback (Daniels et Landers, 1981). En outre, le biofeedback s'est avéré efficace pour améliorer les performances des athlètes amateurs, universitaires et professionnels dans de nombreux sports (Hatfield et Hilmann, 2001 ; Zaichkowsky et Fuchs, 1988). Bien que les études sur le biofeedback n'aient pas toutes démontré une amélioration des performances, il a été prouvé que la technique réduit systématiquement l'anxiété et la tension musculaire et augmente les capacités d'autorégulation. Par exemple, dans une étude (Dupee, Forneris et Werthner, 2016), des athlètes olympiques ont participé à une préparation de vingt séances utilisant le biofeedback et le neurofeedback sur un an. Tous les athlètes ont perçu qu'ils amélioraient leur conscience de soi et leur capacité à s'autoréguler à la fois physiologiquement et psychologiquement, ce qui les a amenés à se sentir en contrôle lors des grandes compétitions. Plus précisément, les athlètes ont déclaré avoir appris à maintenir efficacement un état souhaité, à améliorer leur capacité à modifier leurs états physiques et mentaux à la demande et à développer une capacité accrue à sélectionner des informations significatives et à ignorer les informations non pertinentes de l'environnement. Pour une analyse de l'utilisation du biofeedback et du neurofeedback dans le sport, voir Blumenstein et Hung (2016).

TECHNIQUES DE RÉDUCTION DE L'ANXIÉTÉ COGNITIVE

Certaines procédures de relaxation se concentrent plus directement sur la relaxation de l'esprit que sur la relaxation progressive et la respiration profonde. L'argument est que la relaxation de l'esprit détendra à

son tour le corps. Les techniques physiques et mentales peuvent produire un état de relaxation, bien qu'elles fonctionnent selon des chemins différents. Nous discuterons plus tard des techniques pour détendre l'esprit.

❇ RÉPONSE DE RELAXATION

Herbert Benson, médecin à la *Harvard Medical School*, a popularisé une méthode de relaxation scientifiquement valable qu'il a appelée la réponse de relaxation (Benson, 2000). La méthode de Benson applique les éléments de base de la méditation mais élimine toute signification spirituelle ou religieuse. De nombreux athlètes utilisent la méditation pour se préparer mentalement à la compétition, affirmant que cela améliore leur capacité à se détendre, à se concentrer et à se sentir dynamiques. Cependant, peu d'études contrôlées ont abordé l'efficacité de la réponse de relaxation dans l'amélioration des performances. L'état d'esprit produit par la méditation est caractérisé par une conscience aiguë, une absence d'effort, une relaxation, une spontanéité et une attention focalisée – plusieurs des mêmes éléments qui caractérisent les performances de haut niveau. La réponse de relaxation nécessite quatre éléments :

1. **Un endroit calme**, qui garantit que les distractions et la stimulation externe sont minimisées.
2. **Une position confortable** qui peut être maintenue pendant un certain temps. Par exemple, asseyez-vous sur une chaise confortable, mais ne vous allongez pas dans le lit – vous ne voulez pas vous endormir.
3. **Un processus mental**, qui est l'élément critique de la réponse de relaxation, qui consiste à concentrer votre attention sur une

seule pensée ou un seul mot et à le répéter encore et encore. Sélectionnez un mot, tel que relaxation, calme ou soulagement, qui ne stimule pas vos pensées, et répétez le mot en expirant. Chaque fois que vous expirez, répétez votre mot.

4. **Une attitude passive**, ce qui est important mais peut être difficile à atteindre. Vous devez apprendre à laisser cela se produire, en permettant aux pensées et aux images qui entrent dans votre esprit de se déplacer comme elles le veulent, sans essayer de vous en occuper. Si quelque chose vous vient à l'esprit, laissez-le aller et concentrez-vous sur votre mot. Ne vous inquiétez pas du nombre de fois où votre esprit vagabonde ; continuez à recentrer votre attention sur votre parole.

POINT CLÉ

La réponse de relaxation vous apprend à calmer votre esprit, à vous concentrer et à réduire la tension musculaire.

L'apprentissage de la réponse de relaxation prend du temps. Vous devriez le pratiquer environ 20 minutes par jour. Vous découvrirez combien il est difficile de contrôler votre esprit et de vous concentrer sur une pensée ou un objet. Mais rester concentré sur la tâche à accomplir est important pour de nombreux sports. La réponse de relaxation vous apprend à calmer votre esprit, ce qui vous aidera à vous concentrer et à réduire votre tension musculaire.

Cependant, ce n’est pas une technique à utiliser juste avant un événement ou une compétition car les athlètes pourraient potentiellement devenir trop détendus et léthargiques. Les études utilisant la méditation (qui est liée à la réponse de relaxation en ce que la concentration sur la répétition d’un son est un élément clé) ont démontré des niveaux de lactate plus faibles, moins de tension autodéclarée et des augmentations de performance par rapport aux conditions de contrôle (Solberg et al., 2000).

❇ ENTRAÎNEMENT AUTOGÈNE

L’entraînement autogène consiste en une série d’exercices qui produisent des sensations, notamment de chaleur et de lourdeur. Largement utilisée en Europe mais moins en Amérique du Nord, la formation a été développée en Allemagne au début des années 1930 par Johannes Schultz puis affinée par Schultz et Luthe (1969). L’attention se concentre sur les sensations que vous essayez de produire. Comme dans la réponse de relaxation, la sensation doit pouvoir se produire sans interférence. Le programme d’entraînement autogène est fondé sur six étapes hiérarchiques, qui doivent être apprises dans l’ordre :

1. Lourdeur aux extrémités ;
2. Chaleur aux extrémités ;
3. Régulation de l’activité cardiaque :
4. Régulation de la respiration ;
5. Chaleur abdominale ;
6. Rafraîchissement du front.

Les phrases *« Mon bras droit est lourd », « Mon bras droit est chaud et détendu », « Mon rythme cardiaque est régulier et calme », « Mon rythme respiratoire est lent, calme et détendu »* et *« Mon front est frais »* sont tous des exemples de stimulation verbale couramment

utilisés dans l’entraînement autogène. Il faut généralement plusieurs mois de pratique régulière, de dix à quarante minutes par jour, pour devenir compétent, pour ressentir de la lourdeur et de la chaleur dans les membres, et pour produire la sensation d’un rythme cardiaque et respiratoire détendu et calme accompagné de chaleur dans l’abdomen et de fraîcheur au front.

INSTRUCTIONS POUR LA RELAXATION PROGRESSIVE

À chaque phase, vous allez d’abord contracter un groupe musculaire, puis le détendre. Faites très attention à ce que vous ressentez lorsque vous êtes détendu plutôt que tendu. Chaque phase devrait prendre environ cinq à sept secondes. Pour chaque groupe musculaire, effectuez chaque exercice deux fois avant de passer au groupe suivant. Au fur et à mesure que vous progressez, vous pouvez omettre la phase de tension et vous concentrer uniquement sur la relaxation. Comme l’exercice est assez long et peut être difficile à mémoriser, vous pouvez enregistrer les instructions suivantes dans un fichier audio ou investir quelques dollars dans un enregistrement de relaxation progressive.

1. Trouvez un endroit calme, tamisez la lumière et allongez-vous dans une position confortable, les jambes décroisées. Desserrez vos vêtements. Prenez une profonde inspiration, expirez lentement et détendez-vous.
2. Levez vos bras, étendez-les devant vous et serrez les poings. Remarquez la tension inconfortable dans vos mains et vos doigts. Maintenez cette tension pendant 5 secondes ; puis relâchez un peu et maintenez pendant 5 secondes supplémentaires. Laissez vos mains se détendre complètement. Remarquez comment la tension et l'inconfort se dissipent, remplacés par le confort et la relaxation. Concentrez-vous sur le contraste entre la tension que vous avez ressentie et la relaxation que vous ressentez maintenant.
Concentrez-vous sur la relaxation complète de vos mains pendant dix à quinze secondes.
3. Tendez fermement le haut de vos bras pendant cinq secondes et concentrez-vous sur la tension. Relâchez la tension un peu et maintenez pendant cinq secondes supplémentaires, en vous concentrant à nouveau sur la tension. Maintenant, détendez complètement le haut de vos bras pendant dix à quinze secondes et concentrez-vous sur la diffusion de la relaxation. Laissez vos bras reposer mollement à vos côtés.
4. Contractez vos orteils aussi fort que possible. Après cinq secondes, relâchez un peu la tension et maintenez pendant 5 secondes supplémentaires. Maintenant, détendez complètement vos orteils et concentrez-vous sur la relaxation. Continuez à

détendre vos orteils pendant dix à quinze secondes.
5. Étendez vos orteils loin de vous et tendez vos pieds et vos mollets. Maintenez la tension fort pendant cinq secondes ; puis relâchez un peu pendant cinq secondes supplémentaires. Détendez complètement vos pieds et vos mollets pendant dix à quinze secondes.
6. Allongez vos jambes, en les soulevant à environ quinze cm (six pouces) du sol et tendez les muscles de vos cuisses. Maintenez la tension pendant cinq secondes, relâchez-la un peu et maintenez-la pendant encore cinq secondes avant de détendre complètement vos cuisses. Concentrez-vous sur vos pieds, vos mollets et vos cuisses pendant trente secondes.
7. Contractez vos muscles abdominaux aussi fort que possible pendant cinq secondes, en vous concentrant sur la tension. Relâchez un peu la tension et maintenez pendant cinq secondes supplémentaires avant de détendre complètement vos muscles abdominaux. Concentrez-vous sur la propagation de la relaxation jusqu'à ce que vos muscles soient complètement détendus.
8. Pour resserrer les muscles de votre poitrine et de vos épaules, pressez vos paumes de mains l'une contre l'autre. Tenez pendant cinq secondes ; puis relâchez un peu et maintenez pendant encore cinq secondes. Maintenant, détendez les muscles et concentrez-vous sur la relaxation jusqu'à ce que vos muscles soient complètement relâchés et détendus. Concentrez-vous également sur les groupes musculaires précédemment détendus.

9. Poussez le dos au sol aussi fort que possible et contractez les muscles du dos. Relâchez un peu la tension après cinq secondes, maintenez la tension réduite et concentrez-vous dessus pendant encore cinq secondes. Détendez complètement vos muscles du dos et des épaules, en vous concentrant sur la relaxation qui s'étend sur la zone.
10. En gardant votre torse, vos bras et vos jambes détendus, contractez les muscles de votre cou en avançant la tête jusqu'à ce que votre menton s'enfonce dans votre poitrine. Tenez pendant cinq secondes, relâchez un peu la tension et maintenez pendant encore cinq secondes, puis relâchez complètement votre cou. Laissez votre tête pendre confortablement tout en vous concentrant sur la relaxation qui se développe dans les muscles de votre cou.
11. Serrez les dents et ressentez la tension dans les muscles de votre mâchoire. Après cinq secondes, relâchez un peu la tension et maintenez pendant cinq secondes avant de vous détendre. Laissez votre bouche et les muscles du visage se détendre complètement, les lèvres légèrement écartées. Concentrez-vous sur la relaxation totale de ces muscles pendant dix à quinze secondes.
12. Plissez votre front et votre cuir chevelu aussi fortement que possible, maintenez pendant cinq secondes, puis relâchez un peu et maintenez pendant cinq secondes supplémentaires. Détendez complètement votre cuir chevelu et votre front, en vous concentrant sur la sensation de relaxation par

rapport à la tension antérieure. Concentrez-vous pendant environ une minute sur la relaxation de tous les muscles de votre corps.
13. La relaxation contrôlée par les signaux est le but ultime de la relaxation progressive. La respiration peut servir d'élan et de signal pour une relaxation efficace. Prenez une série de courtes inhalations, environ une par seconde, jusqu'à ce que votre poitrine soit remplie. Tenez pendant cinq secondes ; puis expirez lentement pendant dix secondes en pensant intérieurement au mot relaxation ou calme. Répétez le processus au moins cinq fois, en vous efforçant chaque fois d'approfondir l'état de relaxation que vous vivez.

❊ DÉSENSIBILISATION SYSTÉMATIQUE

Cette technique de relaxation cognitive a été développée par Wolpe (1958), qui a déclaré :

> **« Si une réponse antagoniste à l'anxiété peut se produire en présence de stimuli provoquant l'anxiété de sorte qu'elle s'accompagne d'une suppression complète ou partielle des réponses anxieuses, le lien entre ces stimuli et les réponses anxieuses sera amoindri. »**

Selon Wolpe, les personnes anxieuses ont appris grâce à un processus de conditionnement classique (pensée pavlovienne) à avoir, en présence de certains stimuli,

des niveaux d’anxiété excessivement élevés, manifestés par une activité accrue du système nerveux autonome (augmentation de la fréquence cardiaque, de la pression artérielle, de la respiration, et réponse cutanée galvanique). Le but du traitement est de remplacer cette activité nerveuse par un comportement concurrentiel.

Smith, Smoll et O’Rourke (2011) ont fourni un excellent exemple d’utilisation de la désensibilisation systématique. Le sujet est d’abord formé à la relaxation musculaire profonde (voir la section sur la relaxation progressive plus haut dans ce chapitre), puis une hiérarchie d’anxiété est construite qui se compose de cinq à dix scènes allant du moins au plus anxiogène. La liste suivante a été créée pour un basketteur qui a développé une anxiété excessive lors des lancer-francs après avoir raté plusieurs lancer-francs critiques à la fin des matches, entraînant des défaites de son équipe.

- Penser au fait que le prochain match se jouera dans deux jours.
- Se réveiller le matin et penser au match du soir.
- Marcher vers le lieu où se disputera le match.
- Être assis dans le vestiaire avant le match pendant que votre entraîneur vous dit à quel point ce match est important.
- Écouter les dernières consignes de l’entraîneur juste avant le tirage au sort.
- Se préparer à tirer un lancer-franc en première mi-temps
- Se préparer à tirer un lancer-franc au quatrième quart-temps d’un match serré.

- Se préparer à tirer un lancer-franc avec une seconde restant à jouer dans un match de championnat lorsque votre équipe est menée d'un point.

Après avoir appris la relaxation progressive, on demande au sujet d'imaginer la première scène (la moins anxiogène) dans la hiérarchie de l'anxiété. Le sujet continue d'imaginer cette scène jusqu'à ce qu'il n'ait plus d'anxiété. Il imagine alors la situation suivante sur la liste jusqu'à ce qu'il n'ait plus d'anxiété. Il le fait jusqu'à ce qu'il puisse imaginer la scène la plus anxiogène sans produire aucune anxiété. Cela peut prendre des semaines, voire des mois si la réaction d'anxiété est importante, comme chez les personnes qui ont des phobies extrêmes (par exemple, espaces ouverts, espaces fermés, hauteurs).

ENSEMBLES DE RÉDUCTION MULTIMODALE DE L'ANXIÉTÉ

Les techniques de réduction de l'anxiété qui viennent d'être présentées se concentrent sur les aspects cognitifs ou somatiques de l'anxiété. Les programmes de gestion du stress multimodaux peuvent cependant atténuer l'anxiété cognitive et somatique et fournir des stratégies systématiques pour répéter les procédures d'adaptation dans des conditions de stress simulées. Les deux techniques multimodales les plus populaires sont l'entraînement à la gestion du stress cognitivo-affectif, développé par Ronald Smith (1980), et l'entraînement à l'inoculation du stress, développé par Donald Meichenbaum (1985). Une caractéristique clé de ces techniques est qu'elles aident les athlètes à développer des habiletés d'adaptation pour gérer une grande variété de problèmes émanant de différentes situations stressantes.

❊ ENTRAÎNEMENT À LA GESTION DU STRESS COGNITIVO-AFFECTIF

L'entraînement à la gestion du stress cognitivo-affectif (EGS) est l'une des approches de gestion du stress les plus complètes. L'EGS est un programme de compétences qui enseigne à une personne une réponse d'adaptation intégrée spécifique qui utilise la relaxation et les composants cognitifs pour contrôler l'activation émotionnelle. Les athlètes se sont révélés être une population cible idéale : ils acquièrent les habiletés d'adaptation (relaxation musculaire) un peu plus rapidement que les autres groupes, font face à des situations athlétiques stressantes assez souvent pour permettre un suivi attentif de leurs progrès et leur comportement peut être facilement évalué.

Le modèle théorique du stress sous-jacent à l'EGS (**figure 13.1**) comprend des stratégies d'intervention à la fois cognitives et physiologiques (dérivées des travaux de Lazarus, 1966 et Schachter, 1966). Ce modèle tient compte de la situation, de l'évaluation mentale de la situation par la personne, de la réponse physiologique et du comportement réel. Le programme propose des stratégies d'intervention spécifiques, telles que la relaxation, la restructuration cognitive et l'entraînement d'autoapprentissage, pour faire face aux réactions physiques et mentales au stress. La combinaison de stratégies d'adaptation mentale et physique conduit finalement à une réponse d'adaptation intégrée.

Le programme d'EGS cognitif-affectif de Smith comporte cinq phases et est brièvement décrit ici. Une description complète est disponible dans un manuel du formateur (Smith et Rohsenow, 2011).

1. Évaluation initiale (phase prétraitement). Au cours de cette phase, le consultant mène des entretiens personnels pour évaluer les types de circonstances qui produisent du stress, les réponses du joueur au stress et les façons dont le stress affecte la performance et d'autres comportements. Il évalue également les capacités et les déficits cognitifs et comportementaux du joueur et fait passer des questionnaires écrits pour compléter l'entretien. Ces informations sont utilisées pour personnaliser le programme.

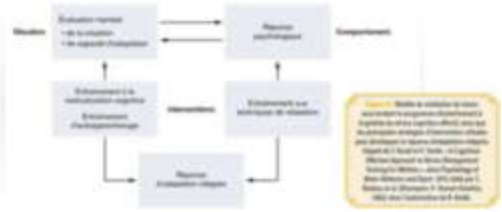
2. Justification du traitement. Pendant la phase de justification du traitement, l'idée est d'aider le joueur à comprendre sa réponse au stress en analysant ses réactions et ses expériences personnelles au stress. Le consultant doit insister sur le fait que le programme est éducatif et non psychothérapeutique, et les participants doivent comprendre que le programme vise à accroître leur maîtrise de soi.

3. Acquisition de compétences. L'objectif principal du programme d'EGS est de développer une réponse d'adaptation intégrée (voir **figure 13.1**) en acquérant à la fois des compétences de relaxation et de traitement cognitif. Dans la phase d'acquisition des compétences, les participants apprennent les techniques de relaxation musculaire, de restructuration cognitive et d'autoapprentissage. La relaxation musculaire provient d'une relaxation progressive. La restructuration cognitive est la tentative d'identifier des autodéclarations irrationnelles ou induisant un stress, qui sont généralement liées à la peur de l'échec et de la désapprobation (par exemple, *« Je sais que je ne vais pas y arriver », « Je ne pouvais pas supporter de laisser tomber mes coéquipiers et entraîneurs »*). Ces déclarations sont ensuite restructurées en pensées plus positives (par exemple, *« Je serai toujours une bonne personne, que je gagne ou perde »*, *« Ne te préoccupe pas de perdre – joue simplement un point après l'autre*

»). Le chapitre 17 traite plus en détail de la transformation des déclarations négatives en déclarations positives.

4. Répétition de compétences. Pour faciliter le processus de répétition, le consultant induit intentionnellement différents niveaux de stress (généralement en utilisant des films, des répétitions mentales d'événements stressants et d'autres facteurs de stress physiques et psychologiques (Smith, 1980). Ces réactions d'activation sont ensuite réduites grâce à l'utilisation aux capacités d'adaptation que le participant a acquises.

5. Évaluation post-entraînement. Diverses mesures sont utilisées par le consultant pour évaluer l'efficacité du programme. Il s'agit notamment de l'automonitoring, par l'athlète, des états émotionnels et des événements cognitifs, des mesures de performance (dont on peut s'attendre à ce qu'elles s'améliorent avec la réduction du stress), et des inventaires standardisés des traits de personnalité et de l'anxiété.



❊ ENTRAÎNEMENT PAR INOCULATION DU STRESS

La technique d'inoculation du stress (EIS) est l'une des techniques de gestion du stress multiformes les plus populaires utilisées à la fois dans et hors de l'environnement sportif (Meichenbaum, 1985). La recherche a montré que l'EIS est efficace pour réduire l'anxiété et améliorer la performance dans les milieux

sportifs, ainsi que pour aider les athlètes à faire face au stress des blessures (Kerr et Goss, 1996). L'EIS présente un certain nombre de similitudes avec l'EGS, nous ne fournirons donc qu'un aperçu de l'EIS.

Au cours de l'EIS, l'individu est exposé et apprend à faire face au stress en quantités croissantes, renforçant ainsi son immunité au stress. L'EIS enseigne des compétences pour faire face aux facteurs de stress psychologiques et pour améliorer les performances en développant des pensées productives, des images mentales et de ses propres encouragements. Lors d'une mise en application de l'EIS, les athlètes décomposent des situations stressantes en utilisant une approche en quatre étapes :

1. Se préparer au facteur de stress (*« Ça va être difficile, garde ton sang-froid »*)
2. Contrôler et gérer le facteur de stress (*« Garde ton sang-froid, reste concentré sur la tâche »*)
3. Faire face aux sentiments de dépassement (*« Reste concentré : que dois-tu faire ensuite ? »*)
4. Évaluer les efforts d'adaptation (*« Tu as bien géré »*)

L'EIS donne aux athlètes la possibilité de pratiquer leurs habiletés d'adaptation en commençant par de petites doses de stress gérables et en progressant vers de plus grandes quantités de stress. Ainsi, les athlètes développent une capacité d'adaptation acquise en réussissant à faire face aux facteurs de stress grâce à une variété de techniques, comprenant l'imagerie, les jeux de rôle et le travail à la maison. L'utilisation d'une approche par étapes et les stratégies de discours interne, de restructuration cognitive et de relaxation font, tant de l'EIS que de l'EGS, des approches multimodales efficaces pour réduire l'anxiété.

❊ ENTRAÎNEMENT À LA PRESSION

De nombreuses études ont révélé qu'un excès d'anxiété et de pression peut entraîner une diminution des performances (voir Rumbolt, Fletcher et Daniels, 2012). Une pression excessive peut augmenter les distractions et réduire la concentration attentionnelle, augmenter la charge cognitive, augmenter les émotions négatives (p. ex. la colère, la frustration) et augmenter la tension musculaire. Les chercheurs et les praticiens ont commencé à développer des stratégies spécifiques pour créer et exposer les athlètes à la pression à l'entraînement afin qu'ils soient mieux à même de faire face à la pression en compétition réelle (Driskell, Sclafani et Driskell, 2014 ; Stocker, Lindsay, Butt, Bawden et Maynard, 2016). Alors, d'un point de vue pratique, comment un coach peut-il créer un environnement d'entraînement sous pression ?

Stocker et ses collègues (2016) ont interviewé des entraîneurs de haut niveau qui considéraient avoir réussi à intégrer la pression à l'entraînement et ont décrit pourquoi ils pensaient avoir réussi. Les résultats ont révélé plusieurs thèmes (et sous-thèmes) communs dans la façon dont les entraîneurs ont tenté de créer de la pression dans l'environnement d'entraînement ; ces thèmes sont décrits dans les sections suivantes. Par exemple, Stocker et ses collègues (2017) ont prouvé de façon empirique que l'augmentation des exigences concernant une tâche à accomplir et l'amplification des conséquences liées à la réussite ou à l'échec à mener à bien ladite tâche, entraînaient une augmentation de stress pour les athlètes.

▷ EXIGENCES DE L'ENTRAÎNEmENT

En général, les exigences de l'entraînement ont été manipulées pour reproduire les situations auxquelles les athlètes étaient confrontés en compétition,

encourageant ainsi le développement de compétences essentielles et transférables. Plus précisément, les modalités liées aux exigences de l'entraînement étaient les suivantes :

- **Facteurs de stress liés aux tâches** : il s'agit notamment des contraintes de temps, des manipulations de l'équipement et des contraintes liées au score. Par exemple, il peut être convenu à l'entraînement qu'une équipe de football américain est menée 21-19 et qu'elle est en possession de la balle dans ses 30 yards avec 1 min 40s à jouer et un seul temps mort. Ils doivent ensuite définir et mettre en œuvre une tactique qui leur permettra de gagner.
- **Facteurs de stress pour les athlètes** : il s'agit notamment des contraintes de préparation physique (par exemple, entraver l'échauffement), des contraintes de préparation cognitive (par exemple, limiter le temps pour préparer une stratégie) ou des contraintes liées aux capacités cognitives (par exemple, restreindre les informations tactiques).
- **Facteurs de stress environnementaux** : il s'agit notamment des contraintes météorologiques (par exemple, froid, pluie, chaleur), des manipulations sonores (par exemple, foule assourdissante) et des contraintes d'altitude (par exemple, moins d'oxygène à une altitude plus élevée).

▷ CONSÉQUENCES DE L'ENTRAÎNEMENT

Pour produire de la pression, les entraîneurs de haut niveau ont également créé des environnements dans lesquels les athlètes ont eu des retours positifs ou négatifs en fonction de leurs performances. Voici les

trois façons de se préparer aux conséquences de l'entraînement :

1. **Forcer les facteurs de stress** : il s'agit notamment de créer la possibilité d'une conséquence négative comme un gage physique ou le fait de perdre quelque chose de positif comme une séance d'entraînement.
2. **Facteurs de stress liés à la récompense** : ceux-ci incluent l'accès à un service ou à de l'argent. Les entraîneurs ont convenu que le facteur de stress le plus important lié à la récompense était le fait d'être titulaire ou pas. L'importance de la sélection comme facteur de stress est illustrée par la citation suivante d'un entraîneur : *« La titularisation maintient la compétitivité. Vous permettez à ceux qui pensent être titulaires de bien s'entraîner. Vous poussez ceux qui pensent avoir une très bonne chance d'être titulaires à mieux s'entraîner, ce qui augmente la qualité de vos séances d'entraînement. Cela doit constituer la plus grande pression. »*
3. **Facteurs de stress liés au jugement** : ceux-ci se concentrent sur le stress créé par le fait d'être jugé ou évalué par d'autres personnes comme les entraîneurs, les coéquipiers, la famille, les amis et les experts (par exemple, les recruteurs).

En plus des exigences et des conséquences de l'entraînement, les entraîneurs ont souligné l'importance de comprendre les différences individuelles. Les entraîneurs ont compris que ce qui a généré une pression pour certains athlètes n'en génère pas à d'autres. Par conséquent, les stratégies et les niveaux de pression exercés sur les athlètes doivent

être individualisées en conséquence. Ceci est mis en évidence par la citation suivante d'un coach :

> **« Je pense que c'est très spécifique à l'individu – ce qui stimule certaines personnes peut n'avoir aucun impact sur d'autres. C'est généralement différent selon l'individu, autant qu'une empreinte digitale. »**

Bien entendu, les entraîneurs ne créent pas seulement des situations de pression, ils doivent également enseigner aux athlètes la meilleure façon de faire face à ces situations. Les athlètes doivent acquérir des compétences spécifiques pour faire face efficacement à ces pressions. Driskell et ses collègues (2014) fournissent des suggestions et des exemples spécifiques sur la façon dont les athlètes peuvent faire face à ces situations de pression. Ils ont développé un entraînement à l'exposition au stress (EES), qui est une adaptation de l'entraînement à l'inoculation du stress détaillé plus haut dans le chapitre. L'EES comprend trois objectifs :

1. **Mise à disposition des informations** – étape initiale au cours de laquelle des informations sont fournies à l'athlète concernant le stress, les symptômes de stress et les effets probables du stress dans les situations de performance.
2. **Acquisition de compétences** – compétences spécifiques requises pour maintenir une performance efficace dans un environnement stressant ; elles sont enseignées et pratiquées (par exemple, relaxation, imagerie mentale, contrôle attentionnel).

3. **Mise en application et entraînement** – compétences mises en pratique dans des conditions simulées qui se rapprochent de plus en plus de l'environnement réel.

Comme Driskell et ses collègues (2014) l'illustrent avec la batte de baseball, ces étapes pourraient toutes converger pour former une stratégie cognitive rapide en quatre points. Ils proposent que le joueur enregistre – reconnaisse une distraction qui pourrait détourner l'attention de la tâche (par exemple, un recruteur dans les gradins), rejette – ignore ou bloque les distractions extérieures (par exemple, respire profondément), soit prêt – soit positionné (par exemple, installé dans la zone du batteur), et soit concentré – dirige son attention sur des stimuli pertinents pour la tâche (par exemple, le mouvement du lanceur).

❇ HYPNOSE

Une technique quelque peu controversée et souvent mal comprise pour réduire l'anxiété (à la fois cognitive et somatique), ainsi que pour améliorer d'autres compétences mentales, est l'hypnose. Bien que de nombreuses définitions aient été avancées, l'hypnose est définie ici comme un état de conscience altéré qui peut être induit par une procédure dans laquelle une personne est dans un état inhabituellement détendu et répond à des suggestions pour modifier ses perceptions, sentiments, pensées ou actions (Kirsh, 1994). Utilisée à l'origine par des psychologues cliniciens et des psychiatres en dehors du sport pour améliorer la performance, augmenter l'attention, augmenter la confiance et réduire l'anxiété, l'hypnose est de plus en plus utilisée dans les contextes sportifs. Bien que les procédures hypnotiques incluent des composants utilisés dans d'autres interventions de psychologie du sport appliquée telles que la relaxation et l'imagerie

mentale, elles diffèrent des autres techniques car elles obligent les participants à entrer dans un état hypnotique avant que d'autres techniques (par exemple, la relaxation, l'imagerie mentale) soient appliquées.

Il y a eu une recrudescence de l'utilisation de l'hypnose comme technique de régulation des niveaux d'éveils. Par exemple, des recherches (Lindsay, Maynard et Thomas, 2005 ; Pates, Oliver et Maynard, 2001) ont révélé que l'hypnose était liée à des sentiments d'états de performances de haut niveau (voir chapitre 12) qui entraînaient des améliorations des performances dans le basket-ball, le cyclisme et le golf. Alors, quelles sont les étapes spécifiques de l'hypnose ?

- **Phase d'induction**. Premièrement, les participants doivent faire confiance à l'hypnotiseur et doivent vouloir être hypnotisés car la suggestibilité est essentielle au succès. Bien que de nombreuses techniques d'induction existent, ces techniques visent généralement à diriger les pensées et les sentiments du participant vers la détente et la sérénité. Après avoir atteint un état de relaxation, les participants sont mis dans une transe hypnotique en utilisant l'imagerie mentale ou des techniques de focalisation attentionnelle.
- **Phase hypnotique**. Dans cette phase, les réponses physiologiques du participant sont pratiquement identiques à celles de la réponse de relaxation. Les participants sont généralement invités à répondre à des suggestions spécifiques, qui sont effectuées une fois qu'ils sont complètement réveillés. Celles-ci sont appelées suggestions post-hypnotiques.

- **Phase de réveil**. Dans la phase suivante, le participant sort de la transe. L'hypnotiseur fait généralement sortir les participants de la transe en leur suggérant simplement de se réveiller à un signal donné, par exemple en comptant jusqu'à trois.
- **Phase post-hypnotique**. Les suggestions faites aux participants pendant l'hypnose sont souvent conçues pour les influencer pendant la phase post-hypnotique. Les suggestions post-hypnotiques destinées aux athlètes et aux sportifs en général se concentrent habituellement sur la façon dont ils devraient se sentir en compétition ou pendant l'exercice. Par exemple, on peut dire à un athlète : « *Lorsque vous ferez de l'exercice, vous vous sentirez détendu et confiant* ».

Les psychologues du sport qui souhaitent utiliser ces techniques doivent acquérir un entraînement et une formation spécialisés par des mentors possédant les qualifications et l'expérience cliniques appropriées. L'encart « Données factuelles sur l'hypnose » met en évidence des faits sur l'hypnose et ses effets sur les performances.

EFFICACITÉ DES TECHNIQUES DE RÉDUCTION DE L'ANXIÉTÉ

Ces techniques de gestion du stress sont-elles vraiment efficaces pour réduire l'anxiété et augmenter les performances ? Rumbolt, Fletcher et Daniels (2012) ont passé en revue 64 études d'intervention portant sur des techniques destinées à réduire l'anxiété et à augmenter les performances. Sur les soixante-quatre études examinées, cinquante-deux (81 %) ont montré que les composantes du stress étaient optimisées d'au moins

l’une des manières suivantes : les facteurs de stress étaient réduits, les évaluations cognitives étaient modifiées, les états affectifs négatifs étaient réduits et les états affectifs positifs augmentés, des comportements d’adaptation efficaces ont été facilités. En examinant l’efficacité globale des interventions qui mesuraient à la fois le stress et les résultats de performance, trente études sur trente-neuf (77 %) ont trouvé des effets positifs sur la performance, bien que seulement vingt-deux sur trente-neuf (56 %) aient trouvé des effets positifs à la fois pour la réduction du stress et l’amélioration des performances. En substance, la réduction des états d’anxiété des athlètes peut ne pas entraîner d’amélioration des performances ; cela souligne la complexité de la performance sportive. Parmi les différents types d’interventions de gestion du stress, les approches multimodales semblent être les plus efficaces en termes d’amélioration des performances.

EXPLORER L’HYPOTHÈSE D’APPARIEMENT

Vous avez maintenant appris une variété de techniques de relaxation, et il est logique de se demander quand ces techniques devraient être utilisées pour atteindre une efficacité maximale. Pour tenter de répondre à cette question, les chercheurs ont exploré ce que l’on appelle l’hypothèse d’appariement. Cette hypothèse stipule qu’une technique de gestion de l’anxiété doit être adaptée à un problème d’anxiété particulier. Autrement dit, l’anxiété cognitive doit être traitée par une relaxation mentale et l’anxiété somatique doit être

traitée par une relaxation physique. Cette approche individualisée est similaire au modèle de stress développé par Mc Grath (voir chapitre 5). Une série d'études (Maynard, Hemmings et Warwick-Evans, 1995 ; Maynard, Smith et Warwick-Evans, 1995) a soutenu l'hypothèse d'appariement. Les études de Maynard et de ses collègues ont montré qu'une technique de relaxation somatique (relaxation progressive) était plus efficace qu'une technique cognitive (contrôle de la pensée positive) pour réduire l'anxiété somatique. De même, la technique de relaxation cognitive était plus efficace que la technique somatique pour réduire l'anxiété cognitive. Les réductions de l'anxiété somatique et cognitive étaient associées à des augmentations ultérieures (mais pas tout à fait cohérentes) des performances.

Cependant, des effets croisés (par lesquels les techniques de relaxation somatique produisent une diminution de l'anxiété cognitive et les techniques de relaxation cognitive produisent une diminution de l'anxiété somatique) se sont également produits dans ces études. Dans une étude utilisant une technique de relaxation cognitive, l'intensité de l'anxiété cognitive a diminué de 30 % ; l'intensité de l'anxiété somatique a également diminué, bien que de 15 % seulement. De même, lorsqu'une procédure de relaxation somatique était utilisée, l'intensité de l'anxiété somatique diminuait de 31 % et l'intensité de l'anxiété cognitive diminuait également, bien que de 16 % seulement. En d'autres termes, les techniques de relaxation somatique avaient certains avantages pour réduire l'anxiété cognitive, et les techniques de relaxation cognitive avaient certains avantages pour réduire l'anxiété somatique.

Compte tenu de l'état actuel des connaissances, nous recommandons que, si l'anxiété d'un individu est principalement cognitive, une technique de relaxation

cognitive soit utilisée. Si l'anxiété somatique est la principale préoccupation, concentrez-vous sur les techniques de relaxation somatique. Enfin, si vous ne savez pas quel type d'anxiété est le plus problématique, utilisez une technique multimodale.

DONNÉES FACTUELLES SUR L'HYPNOSE

Bien que les chercheurs et les praticiens ne soient pas toujours d'accord sur la définition de l'hypnose, ils s'accordent généralement sur les aspects suivants :

- Plus les individus sont ouverts à recevoir des suggestions, plus ils ont de chances de bénéficier des suggestions transmises sous hypnose.
- Plus la transe est profonde, plus il est probable que les suggestions données sous hypnose seront efficaces.
- Les techniques d'activation générales sont plus utiles que les suggestions hypnotiques pour améliorer la force et l'endurance.
- Les suggestions positives sont efficaces pour faciliter la performance, que l'athlète soit hypnotisé ou non.
- Les suggestions négatives nuisent presque toujours à la performance.

- La réactivité hypnotique dépend davantage des efforts et des capacités de l'individu hypnotisé que de la compétence du thérapeute.
- L'aptitude à faire l'expérience de phénomènes hypnotiques n'est pas la preuve d'une forme de crédulité ou d'une faiblesse de la personnalité.

FAIRE FACE À L'ADVERSITÉ

L'intérêt pour les stratégies d'adaptation s'est accru ces dernières années. Plus précisément, Nicholls (2016) a rapporté que de 1998 à 2004, soixante-quatre études ont été publiées sur l'adaptation et les athlètes. De 2005 à 2013, cent trente études ont été publiées en utilisant à la fois des techniques quantitatives et qualitatives. Dans ces études, il a été recommandé que les athlètes apprennent un large éventail de stratégies d'adaptation à utiliser dans différentes situations et pour différentes sources de stress (Nicholls et Polman, 2007). Bien que les athlètes utilisent parfois des stratégies d'adaptation similaires d'une situation à l'autre, d'une manière plus caractéristique (Giacobbi et Winberg, 2000), les athlètes changent également de stratégie selon les situations (Jordet et Elferink-Gemser, 2012). Les athlètes en réussite sont caractérisés par le fait qu'ils varient leurs stratégies d'adaptation, ceci tout en ayant des compétences qui fonctionnent quand ils en ont le plus besoin. Considérez les stratégies de deux athlètes :

« J’ai commencé à me préparer, à me motiver et à décider, clairement, ce que je ferais. Par-dessus tout, j’ai pensé à comment m’y prendre. »

Joueur de football de niveau international en Coupe du monde (cité dans Jordet et Elferink-Gemser, 2012)

ADAPTATION AUX « YIPS »

« J’avais dix-huit ans lorsque j’ai remporté mon premier tournoi sur le circuit européen. C’est là que j’ai développé des ‘‘yips ‘‘ [Spasme involontaire au niveau des muscles de l’avant-bras]. C’est un coup de putter saccadé et incontrôlé qui les a fait apparaître. Tout au long de ma carrière, j’ai eu du mal à contrôler les yips. À un moment donné, j’ai eu un tel enchaînement de yips que cela m’a amené à faire quatre putts de moins d’un mètre et j’ai même frappé la balle deux fois. C’était des moments extrêmement difficiles. J’ai souvent pensé à arrêter. »

Bernhard Langer, Temple de la renommée mondiale du golf (White, 1993)

La recherche sur « les yips » (le plus souvent associés au putting) a suggéré que les yips sont une condition psycho-neuromusculaire qui se trouve sur un continuum ancré par la dystonie focale (type I) et la suffocation (type II). La dystonie focale est caractérisée par des tremblements involontaires, une paralysie ou des tremblements des mains. L'effondrement est le résultat de troubles de l'attention causés par la concentration personnelle ou la distraction (Philippen et Lobinger, 2012). Dans un article publié intégrant vingt-cinq études sur les yips, Clark, Sheffield et Akehurst (2015) ont ajouté un autre type de yips (type III) dans lequel les individus ressentent à la fois des symptômes physiques (dystonie focale) et psychologiques (effondrement).

Quel que soit le type, il semble que le perfectionnisme – en particulier les aspects des normes personnelles, de l'organisation et de l'inquiétude face aux erreurs – soit associé à une plus grande probabilité de souffrir des yips (Roberts, Rotherman, Maynard, Thomas et Woodman, 2013). Cette condition peut être dévastatrice et peut ruiner la carrière d'un athlète de haut niveau. Les yips sont généralement causés par l'anxiété, les nerfs ou le fait de craquer dans des situations de haute pression (type II). Les golfeurs soumis à des yips ont tendance à avoir une fréquence cardiaque plus élevée, un grip plus fort sur le putter et une activité accrue de l'avant-bras et des muscles. Dans l'une des rares études empiriques sur l'attention et les émotions associées aux yips (type II), Philippen et

Lobinger (2012) ont interrogé des golfeurs de tournois qui s'identifiaient comme ayant des yips incontrôlables, craignaient de faire des erreurs et de devoir putter.
De plus, juste avant de putter, ils avaient tendance à se concentrer sur les changements techniques, tels que l'alignement et le suivi. Mais comment les athlètes peuvent-ils faire face aux yips d'un point de vue psychologique ?

- Entraînement à la relaxation (mentale ou physique)
- Pensée positive (liée à une procédure de relaxation multimodale telle que la gestion du stress cognitif-affectif)
- Visualisation (voir chapitre 12 pour des instructions spécifiques)
- Désensibilisation systématique (car la peur et l'anxiété semblent être une composante centrale des yips)

Il est important de se rappeler que lorsque l'on tente de faire face aux yips, l'intervention doit être liée au problème. Plus précisément, comme indiqué précédemment, le problème peut être principalement physique, principalement psychologique (effondrement) ou une combinaison des deux. En outre, il convient de noter que le terme syndrome du mouvement perdu (SMP) a été utilisé pour décrire des symptômes similaires aux yips au golf, mais est généralement utilisé en lien avec le trampoline, la plongée et la gymnastique. Dans une étude qualitative, des chercheurs (Bennet, Hays, Lindsay, Olusofa et Maynard, 2015) ont constaté que ces deux termes désignaient des effets similaires. Un

troisième terme qui relate l'expérience des athlètes dans tous les sports est celui des blocages de performance (par exemple, c'est comme frapper contre un mur lorsque vous êtes coincé ; quelque chose se verrouille et se fige). Ces blocages sont caractérisés par une perte soudaine et temporaire du contrôle de la motricité fine ou globale ou des deux et du contrôle cognitif, se manifestant par des mouvements verrouillés, bloqués ou paralysés.

> **« Si j'ai des nœuds à l'estomac, j'imagine que je les mets dans un sèche-linge. Je prétends que ces nœuds sont faits dans un sens… alors j'essaye d'imaginer comment ils ont été faits. Ainsi, en les dénouant petit à petit, j'arrive à les défaire complètement. »**
>
> **Golfeur professionnel (cité dans Hill, Hanton, Matthews et Fleming, 2010a)**

Bien que les techniques de relaxation dont nous avons discuté aident les individus à réduire l'anxiété dans l'activité physique et sportive, le footballeur et le golfeur ci-dessus démontrent comment les athlètes sont également amenés à mobiliser des stratégies d'adaptation plus spécifiques pour aider à faire face à l'adversité et au stress potentiels lors des compétitions. Les facteurs de stress particuliers aux compétitions

comprennent la peur de se blesser, les baisses de performance, les attentes des autres, les bruits de foule, les distractions externes, l'échec et les moments critiques de la compétition. Voyons d'abord comment l'adaptation est définie avant de discuter des stratégies d'adaptation spécifiques utilisées dans le sport.

DÉFINITION DE L'ADAPTATION

Bien que de nombreuses définitions de l'adaptation aient été proposées dans la littérature scientifique, la définition la plus populaire est qu'il s'agit d'« un processus d'efforts cognitifs et comportementaux en constante évolution pour gérer des demandes ou des conflits externes et/ou internes spécifiques considérés comme éprouvant ou dépassant ses ressources » (Lazarus et Folkman, 1984, p. 141). Cette vision considère l'adaptation comme un processus dynamique impliquant à la fois des efforts cognitifs et comportementaux pour gérer le stress – une définition qui est cohérente avec le modèle de stress de Mc Grath (1970) (présenté au chapitre 5). Bien que les individus semblent présenter des styles d'adaptation similaires dans toutes les situations, les stratégies d'adaptation particulières qu'ils utilisent dépendent à la fois de facteurs personnels et situationnels (Nicholls et Polman, 2007).

CATÉGORIES D'ADAPTATION

Les deux catégories d'adaptation les plus largement acceptées sont l'adaptation centrée sur les problèmes et l'adaptation centrée sur les émotions.

- **L'adaptation centrée sur le problème** implique des efforts pour modifier ou gérer le

problème qui cause le stress chez l'individu concerné. Cela comprend des comportements spécifiques tels que la collecte d'informations, l'élaboration de plans de précompétition et de compétition, l'établissement d'objectifs, la gestion du temps, la résolution de problèmes, l'augmentation de l'effort, le discours interne et l'adhésion à un programme de rééducation pour blessures.

- **L'adaptation centrée sur les émotions** consiste à réguler les réponses émotionnelles au problème qui cause du stress chez l'individu. Cela inclut des comportements spécifiques tels que la méditation, la relaxation, des idéaux, la réévaluation, la culpabilité, le retrait mental et comportemental et les efforts cognitifs pour changer le sens de la situation (mais pas le problème ou l'environnement réel).

Lazarus (2000) a suggéré que l'adaptation centrée sur les problèmes est utilisée plus souvent lorsque les situations sont susceptibles de changer, et l'adaptation centrée sur les émotions est utilisée plus souvent lorsque les situations ne sont pas susceptibles de changer. Une troisième catégorie d'adaptation est connue sous le nom d'adaptation de soutien social (Smith, Smoll et O'Rourke, 2011). Bien qu'elle ne soit pas aussi populaire que l'adaptation centrée sur les émotions et les problèmes, l'adaptation de soutien social se produit lorsque l'on se tourne vers les autres pour obtenir de l'aide et un soutien émotionnel en période de stress. Par exemple, un athlète peut demander l'aide d'un entraîneur ou d'un coéquipier pour maîtriser une compétence ou faire face à une défaite particulièrement difficile.

RÉSILIENCE : REBONDIR FACE À L'ADVERSITÉ

La plupart d'entre nous connaissent probablement des survivants de circonstances et d'événements horribles. Des études (par exemple, Butler et al., 2005) ont montré que de nombreux individus non seulement survivent mais développent des attributs positifs grâce à l'adversité. Dans une revue scientifique, Fletcher et Sarkar (2013) ont noté que la plupart des définitions de la résilience tournent autour des concepts fondamentaux d'adversité et d'adaptation. La notion de résilience semble appropriée pour l'étude du sport car il faut rebondir efficacement face à l'adversité vécue sous forme de blessure, de mauvaise performance, du fait d'être coupé d'une équipe, d'être licencié (entraîneurs), de manque de soutien de la foule ou de la communauté, et de conflits d'équipe pour n'en nommer que quelques-uns. Par exemple, Timm, Kamphoff, Galli et Gonzalez (2017) ont étudié la résilience des marathoniens après les attentats du marathon de Boston en 2013. Les participants ont déclaré avoir vécu une journée de course déroutante et désagréable, suivie de mois d'émotions mitigées et de stratégies d'adaptation, qui ont été médiées par des ressources personnelles et ont finalement conduit à des résultats positifs, notamment une motivation accrue, plus de

force, de nouvelles perspectives et un plus grand sentiment de proximité dans la communauté des coureurs. Galli et Vealey (2008) ont interviewé des athlètes qui ont décrit leurs expériences de résilience dans le sport. Les points clés étaient les suivants :

- Le cœur du processus de résilience était l'utilisation d'une variété de stratégies d'adaptation pour faire face à des émotions désagréables telles que se sentir triste, frustré, blessé, embarrassé, en colère et confus.
- La force mentale et les ressources personnelles telles que la détermination, la compétitivité, l'engagement, la persévérance, la maturité et l'optimisme ont été déterminantes pour réussir à faire face à l'adversité.
- Les influences socioculturelles telles que le soutien social (ou l'absence de soutien) étaient considérées comme essentielles pour être résilient.
- Bien que faire face à l'adversité fût souvent désagréable, de nombreux points positifs ont résulté de ces efforts d'adaptation, y compris gagner du recul, gagner en motivation pour aider les autres, apprendre et généralement se sentir plus fort en raison de l'adversité.

Morgan, Fletcher et Sarkar (2013) ont élargi la notion de résilience en l'examinant au sein de cinq équipes sportives de haut niveau. Ils ont défini la résilience de l'équipe comme un « processus psychosocial dynamique qui protège un groupe d'individus de l'effet négatif potentiel des facteurs de stress qu'ils

rencontrent collectivement ». Les résultats ont révélé quatre principales caractéristiques de résilience des équipes sportives de haut niveau :

1. **Structure du groupe**. Comprend une structure formelle facilitante (par exemple, entraîneurs, capitaines, gestionnaires), des normes et des valeurs de groupe positives et des canaux de communication clairement définis.
2. **Maîtriser les approches**. Consiste en des réponses comportementales efficaces, en gérant efficacement le changement et en étant orienté vers l'apprentissage.
3. **Capital social**. Il comprend le soutien social, les interactions interpersonnelles positives et une forte identité de groupe.
4. **Efficacité collective**. Elle comprend les expériences de maîtrise, de cohésion de groupe et les communications positives après l'échec.

Deux des principaux chercheurs dans le domaine de la résilience, Steven Southwick et Dennis Charney, sont de fervents partisans du fait que la résilience peut être entraînée et enseignée. Ils soutiennent qu'avec un peu de pratique, n'importe qui peut développer une capacité de résilience (Southwick et Charney, 2012). La résilience est un ensemble de compétences – par opposition à une disposition ou à un type de personnalité – qui permet aux gens non seulement de traverser des moments difficiles, mais aussi de s'épanouir pendant et après eux. Cependant, il n'y a pas qu'une seule modalité qui fonctionne ; les gens doivent trouver ce qui

fonctionne le mieux pour eux. Par exemple, lors d'entretiens avec d'anciens prisonniers de guerre, ces derniers ont dit aux chercheurs qu'ils n'avaient que deux ressources : le temps libre et leur esprit. En passant leur temps libre à concentrer leurs pensées sur des tâches spécifiques, ils ont appris à faire des choses remarquables qu'ils n'avaient pas pu faire auparavant. L'un a développé un talent pour multiplier des nombres énormes dans sa tête, tandis qu'un autre a construit une maison dans son imagination (puis après avoir été libéré, a réellement construit cette maison).

Sur une note plus scientifique, des études dans un contexte sportif (Galli et Gonzalez, 2015) et dans un contexte d'entreprise (Robetson, Cooper, Sarkar et Curran, 2015) ont démontré que l'entraînement à la résilience peut non seulement améliorer la résilience personnelle, mais aussi améliorer la santé mentale, le bien-être subjectif et réduire l'anxiété et augmenter les performances. Dans un article sur la résilience, Fletcher et Sarkar (2016) concluent que le développement de la résilience psychologique est durable s'il est entrepris de façon multifactorielle. Plus précisément, ils soutiennent que trois domaines doivent être inclus : les qualités personnelles (par exemple, les caractéristiques psychologiques pour développer l'excellence, l'environnement (par exemple, un climat favorable à l'autonomie) et un état d'esprit de défi (par exemple, voir les facteurs de stress comme des défis et non comme des menaces).

Les praticiens de la psychologie du sport peuvent également s'inspirer des programmes de résilience élaborés et mis en œuvre dans d'autres domaines de la performance. Par exemple, l'armée américaine a lancé un programme de résilience visant à permettre aux soldats d'acquérir des compétences mentales pour les aider à mieux performer sous pression et à se remettre plus rapidement d'événements négatifs, ainsi qu'à éviter ou atténuer les effets négatifs de troubles tels que le stress post-traumatique (Hammermesiter, Pickering, Mc Graw et Ohlson, 2012). Bien que le programme *Master Resilience Training* ait été développé pour les soldats, les principes de base du programme semblent appropriés pour les athlètes.

CONSEILS POUR RENFORCER LA RÉSILIENCE

- Développez un ensemble de croyances fondamentales que rien ne peut ébranler.
- Essayez de trouver un sens à tout ce qui est stressant ou traumatisant.
- Essayez de garder une attitude positive.
- Inspirez-vous de quelqu'un qui est particulièrement résilient.
- Ne fuyez pas les choses qui vous font peur ; affrontez-les.
- N'hésitez pas à demander de l'aide lorsque les choses tournent mal.
- Apprenez de nouvelles choses aussi souvent que possible.

- Trouvez un programme d’exercice auquel vous vous tiendrez.
- Ne vous accablez pas et ne vous attardez pas sur le passé.

Compte tenu de multiples facteurs de stress (les relations interpersonnelles, les blessures, les attentes des autres, les questions financières), aucun type de stratégie d’adaptation n’est efficace dans tous les milieux sportifs. Il est donc recommandé que les athlètes apprennent un ensemble diversifié de stratégies d’adaptation axées sur les problèmes et les émotions et impliquent les autres dans un soutien social afin de se préparer à gérer efficacement leurs émotions dans de nombreuses situations de stress.

ÉTUDES SUR L’ADAPTATION DANS LE SPORT

Par rapport à ce que nous voyons les études de psychologie générale, il y a peu de recherche en psychologie du sport sur l’adaptation, bien que ces études aient augmenté au cours des trente dernières années (par exemple, Jorder et Elferinck-Gemser, 2012 ; Schumacher, Becker et Wiersma, 2016). L’un des meilleurs chercheurs au monde sur le stress et l’adaptation (Lazarus, 2000) a soutenu que le sport fournit une situation classique dans laquelle l’efficacité de différentes stratégies d’adaptation peut être testée. Dans ce sens, plusieurs entretiens qualitatifs approfondis (par exemple, Dale, 2000 ; Hill, Hanton, Matthews et Fleming, 2010, 2011) ont évalué les stratégies d’adaptation utilisées par les athlètes de haut

niveau. Au moins 40 % des athlètes ont déclaré utiliser les éléments suivants :

- Contrôle de la pensée (blocage des distractions, utilisation de pensées d'adaptation telles que *« Je peux le faire »*) ;
- Focus sur la tâche (focalisation plus étroite) :
- Pensée rationnelle et discours interne (en adoptant une approche rationnelle de soi et de la situation) ;
- Focalisation et orientation positives (se concentrer sur la croyance en ses capacités) ;
- Soutien social (encouragement de l'entraîneur, de la famille et des amis) ;
- Préparation mentale précompétitive et gestion de l'anxiété (pratique mentale, routines de précompétition, stratégies de relaxation) ;
- Gestion du temps (prendre du temps pour son épanouissement personnel et ses objectifs quotidiens) ;
- Entraînement intensif et intelligent (s'appliquer une éthique de travail, prendre la responsabilité de son propre entraînement)

En outre, des recherches (Greenleaf, Gould et Dieffenbach, 2001) sur les athlètes olympiques ont révélé les résultats suivants :

- Les athlètes qui se sont préparés à des événements imprévus (mauvaise décision d'un juge, colocataires bruyants) ont mieux réussi que les athlètes qui ne se sont pas préparés pour ces événements ;

- Les habiletés mentales (préparation mentale, habiletés mentales, utilisation de routines) sont importantes pour faire face efficacement aux facteurs de stress psychologiques (anxiété, perte de concentration, manque de confiance) et non psychologiques (logement insalubre, blessure) ;
- Un équilibre délicat existe entre l'entraînement et le surentraînement, considéré comme essentiel à la réussite ;
- Tous les athlètes ont signalé l'importance de certains aspects de la préparation mentale et ont déclaré que la préparation mentale avait un effet positif sur la performance ;
- Les facteurs négatifs perçus comme nuisant à la performance olympique comprenaient les écarts par rapport à la routine normale, les distractions médiatiques, les problèmes avec des entraîneurs, les blessures et le surentraînement.

Des recherches (Giacobbi, Foore et Weinberg, 2004) ont montré que les athlètes amateurs utilisent plus que les athlètes de haut niveau des techniques d'adaptation par évitement, de sorte que l'utilisation de ces techniques pourrait être un gros problème pour les athlètes de loisir. De plus, des recherches (Nicholls, Polman, Morley et Taylor, 2009) ont révélé que des facteurs tels que le sexe, l'âge et le statut pubertaire peuvent influencer à la fois le type de stratégie d'adaptation employée et son efficacité perçue. Par exemple, les stratégies de distraction mentale étaient significativement plus efficaces pour les athlètes féminines, tandis que l'extériorisation des émotions était significativement plus efficace pour les athlètes masculins. En outre, la recherche (Nicolas et Jebrane, 2008) sur les stratégies d'adaptation chez les individus a montré une

incohérence dans l’adaptation chez les athlètes entre la compétition et l’entraînement, ainsi qu’une incohérence entre et au sein de différents contextes de compétition. En substance, l’adaptation semble être spécifique à une situation.

Les recherches de Jordet et Elferinck-Gemser (2012) ont mis en évidence la nature dynamique de l’adaptation chez les joueurs de football participant à la Coupe du monde. Ils ont constaté que les athlètes utilisaient des stratégies d’adaptation dans les quatre phases différentes du penalty :

4. Pause après prolongation (de la fin de la partie au moment où les joueurs sont rassemblés dans le cercle central – environ 2 minutes 30 secondes).

5. Le cercle central (de l’entrée dans le cercle à la sortie – entre 40 secondes et 8 minutes 30 secondes, selon le moment où le joueur a tiré).

6. La marche (de la sortie du cercle central à l’arrivée au point de penalty – 20 à 30 secondes).

7. Au point de penalty (de l’arrivée au point de penalty au moment où le tir a été tiré – 10 à 35 secondes).

Plus précisément, l’adaptation centrée sur les problèmes et les émotions a été utilisée à toutes les phases, bien que les stratégies d’adaptation spécifiques utilisées étaient différentes et incluaient des stratégies telles que se concentrer uniquement sur le tir, les affirmations positives, laisser son corps prendre le dessus, tirer dans son coin préféré, se concentrer sur sa routine, le contrôle de la respiration, le soutien social et la confiance en ses capacités. Nicholls, Perry, Jones, Morley et Carson (2013) ont également constaté que les stratégies d’adaptation changeaient sous la forme d’une

conscience accrue à mesure que les athlètes mûrissaient. Les athlètes sont devenus plus orientés vers les tâches et moins orientés vers l'évitement à mesure que leur prise de conscience augmentait entre onze à dix-huit ans.

Nicholls et ses collègues (Nicholls, Holt et Polman, 2005 ; Nicholls, Holt, Polman et Bloomfield, 2008) ont étudié les facteurs de stress les plus fréquemment cités et l'efficacité des stratégies d'adaptation chez les golfeurs et les joueurs de rugby. Bien que de nombreux facteurs de stress et stratégies d'adaptation aient été relevés (certains spécifiques au sport), les facteurs de stress les plus fréquemment cités étaient les erreurs physiques et mentales, et les stratégies d'adaptation les plus efficaces se concentraient sur la tâche, une réévaluation positive, un arrêt de la pensée et un effort accru. En se concentrant sur les jeunes athlètes, il a été constaté que même si la plupart des jeunes athlètes étaient réactifs en termes de capacité d'adaptation, quelques-uns étaient proactifs et prévoyaient activement d'utiliser certaines stratégies d'adaptation dans des situations spécifiques. Compte tenu de ces résultats, les entraîneurs devraient être sensibles aux différentes stratégies d'adaptation que les athlètes masculins et féminins pourraient utiliser en fonction du facteur de stress interpersonnel impliqué. Enfin, bien que la plupart des études sur l'adaptation aient été menées auprès d'athlètes (et quelques-unes avec des entraîneurs), l'attention portée aux stratégies d'adaptation des arbitres augmente car ils doivent faire face à une variété de facteurs de stress (certains similaires aux athlètes et aux entraîneurs). Par exemple, des recherches (Hill, Matthews et Senior, 2016) ont indiqué que les arbitres utilisaient à la fois des adaptations

axées sur les émotions et les problèmes et les ont trouvées efficaces. Cependant, l'utilisation de la gestion d'évitement, du contrôle réactif (affirmant leur autorité par une communication autoritaire motivée par des émotions telles que la colère et la frustration) et la gestion informelle des impressions (offrant une image ouvertement amicale et positive) ont été considérées comme des stratégies d'adaptation inefficaces.

CONSEILS COMPLÉMENTAIRES POUR FAIRE FACE AU STRESS

D'autres procédures in situ peuvent aider les athlètes à faire face au stress de la compétition. Ces techniques ne sont pas étayées par des recherches scientifiques et empiriques, mais proviennent plutôt d'une expérience appliquée avec des athlètes (Kirschenbaum, 1997 ; Weinberg, 1988, 2002). Choisissez les stratégies qui conviennent le mieux à votre situation.

- **Souriez lorsque vous sentez la tension monter**. Un signal simple et efficace est de sourire face à la tension. Il est difficile, voire impossible, d'être en colère ou bouleversé lorsque vous souriez. En souriant, vous évitez une situation angoissante. Cela maintient les choses en perspective pour que vous puissiez oublier la pression et profiter de la compétition.
- **Amusez-vous et appréciez la situation**. Les athlètes experts dans leur sport transmettent un sentiment de plaisir et d'amusement. La plupart d'entre eux attendent avec impatience et même apprécient les situations de pression. Par exemple, Al Oerter, quadruple médaillé d'or olympique au disque, a déclaré : *« J'adore participer aux Jeux olympiques. C'est à cela*

que sert l'entraînement. » De même, la grande joueuse de tennis Billie Jean King a déclaré : *« J'aime la pression, le défi, c'est excitant. J'ai choisi d'être ici ! »* Profiter du jeu évite également aux jeunes joueurs de s'épuiser. Essayez de continuer à gagner et à perdre en mettant les événements en perspective et attachez-vous à profiter de l'expérience sans vous inquiéter du résultat.

- **Mettez en place des situations stressantes pendant l'entraînement**. La pratique sous pression simulée peut être une bonne préparation aux situations de pression réelles. Vous pouvez créer de la pression pendant la pratique de plusieurs façons. Certains entraîneurs de basket-ball universitaire invitent d'autres étudiants à s'entraîner, leur demandant de crier et de huer pour que les joueurs sachent comment jouer sur le terrain d'un adversaire avec la foule contre eux. Les entraîneurs de football américain préparent parfois le terrain pour un exercice de deux minutes en disant à l'équipe qu'il reste deux minutes à jouer, qu'ils sont en retard de deux points sur leur propre ligne de vingt yards et qu'il reste deux temps morts : les attaquants doivent s'organiser pour se mettre en position de marquer. L'efficacité de la mise en place de ces situations s'appuie sur l'expérience empirique d'Oudejans et Pijpers (2009, 2010), qui ont constaté que la pratique et l'entraînement avec un certain degré d'anxiété provoquaient une amélioration des performances dans de futures situations stressantes.
- **Ralentissez et prenez votre temps**. De nombreux athlètes rapportent que lorsqu'ils se sentent frustrés et en colère, ils commencent à faire les choses trop rapidement. C'est comme si le moyen le plus simple de faire face à toute la colère et à la pression était de se dépêcher et de finir. Par exemple, les lanceurs de baseball ont tendance à se précipiter lorsqu'ils sont anxieux. À l'inverse, certains athlètes prennent trop de temps entre les tirs et leur réflexion perturbe les

performances. Vous pouvez trouver le juste milieu si vous développez des routines de pré-tir très solides et que vous les exécutez régulièrement avant chaque coup de golf ou chaque service de tennis, quelles que soient la situation et la pression (voir chapitre 17).

- **Restez concentré sur le présent**. Penser à ce qui vient de se passer ou à ce qui pourrait arriver ne fait généralement qu'augmenter l'anxiété. Vous pouvez être sûr que vous inquiéter au sujet d'une balle que vous venez de faire tomber ne vous aidera pas à attraper la prochaine qui se présente à vous. En fait, l'inquiétude vous rend plus anxieux et augmente vos chances d'échouer. De même, penser à ce qui pourrait se passer sur le point ou le tir suivant ne fait qu'augmenter la pression et l'anxiété (voir le chapitre 17 pour les méthodes de concentration sur le présent).
- **Préparez-vous avec un bon plan de jeu**. L'indécision produit de l'anxiété. Prendre des décisions peut être stressant, et les athlètes et les entraîneurs doivent prendre des centaines de décisions au cours d'un match. Pensez aux décisions que doivent prendre les meneurs de jeu au basket-ball, les quarterbacks au football américain, les golfeurs, les lanceurs de baseball, les joueurs de tennis ou les joueurs de football. Mais s'ils sont préparés avec un plan de match ou une stratégie spécifique, la prise de décision est plus facile. Par exemple, décider quel lancer effectuer est souvent stressant pour les lanceurs de baseball. Cependant, la préparation vidéo d'avant match peut donner aux lanceurs une bonne idée des meilleurs emplacements à utiliser s'ils sont en retard sur certains frappeurs.

UTILISER DES TECHNIQUES DE STIMULATION

Jusqu'à présent, nous nous sommes concentrés sur les techniques de gestion de l'anxiété pour réduire les niveaux excessifs d'anxiété. Parfois, cependant, vous devez vous gonfler à bloc parce que vous vous sentez léthargique et sans énergie. Peut-être avez-vous pris un adversaire trop à la légère et il vous a surpris. Ou vous vous sentez lassé de vos exercices de rééducation. Malheureusement, les entraîneurs utilisent souvent de manière inappropriée diverses stratégies de stimulation ou de dynamisation pour motiver les athlètes lors d'une compétition. La clé est d'amener les athlètes à un niveau d'éveil optimal, et des choses telles que des discours d'encouragement et des discours de motivation peuvent souvent surprendre les athlètes. Si l'activation doit être augmentée, ce doit être fait de manière délibérée, en prenant en compte les états d'éveil optimaux.

Certains comportements, sentiments et attitudes indiquent que vous êtes sous-activé :

- Se déplacer lentement, ne pas se préparer ;
- Avoir l'esprit qui vagabonde, être facilement distrait ;
- Avoir peu d'intérêt pour sa performance ;
- Manquer d'anticipation ou d'enthousiasme ;
- Avoir une sensation de lourdeur dans les jambes, ne pas avoir de tonus.

Vous n'avez pas à ressentir tous ces signes pour être sous-activé. Cependant, plus vous vous sentez dans une de ces situations, plus il est probable que vous deviez augmenter votre niveau d'éveil. Bien que ces

sentiments puissent apparaître à tout moment, ils indiquent généralement que vous n'êtes pas physiquement ou mentalement prêt à jouer. Plus vite vous pourrez détecter ces sentiments, plus vite vous pourrez commencer à vous remettre sur les bons rails. Nous proposons ici des suggestions pour générer plus d'énergie et vous activer. Notez qu'il s'agit principalement de stratégies individuelles (bien que certaines puissent être modifiées pour être réalisées en équipe) plutôt que de stratégies de stimulation pour les équipes telles que l'établissement d'objectifs d'équipe, les tableaux d'affichage, la couverture médiatique ou les rapports, et les discussions d'encouragement.

STRATÉGIES D'ADAPTATION UTILISÉES PAR DES ENTRAÎNEURS DE CLASSE MONDIALE

La plupart des études sur l'adaptation se sont concentrées sur les athlètes, mais les entraîneurs doivent souvent aussi faire face à des niveaux élevés de stress, en particulier au plus haut niveau. Olusoga, Butt, Maynard et Hays (2010) ont étudié les techniques d'adaptation des entraîneurs de haut niveau et ont constaté que les principales stratégies d'adaptation pouvaient être classées comme suit :

- **Structuration et planification.** Planifier à l'avance ; communiquer avec les athlètes, les entraîneurs et parfois avec

les parents ; gérer efficacement le temps ; et prendre le temps de se ressourcer.

- **Habiletés mentales.** Mettre les choses en perspective, pratiquer un discours interne positif, contrôler les choses qui peuvent être contrôlées, et utiliser des techniques de relaxation.
- **Soutien.** S'entourer de personnes qui vous soutiennent, rechercher des conseils auprès d'autres personnes de confiance, et passer du temps de qualité avec les amis et la famille.
- **Distraction.** Prendre du temps pour faire des choses que l'on aime, faire de l'exercice.
- **Expérience et apprentissage.** S'instruire sans cesse, en utilisant ses expériences en tant qu'athlète pour aider à prendre des décisions et s'appuyer sur une expérience antérieure en tant que coach.
- **Maintenir des relations positives entraîneur-athlète.** Toujours prendre du temps pour les athlètes, prendre le point de vue des athlètes et apprendre à connaître chaque athlète.

POINT CLÉ

Pour prendre les mesures nécessaires afin d'augmenter ou de diminuer votre niveau d'éveil, prenez d'abord conscience de la façon dont vous vous sentez activé ou excité.

- **Augmentez la fréquence respiratoire**. Le contrôle de la respiration et la concentration peuvent produire de l'énergie et réduire la tension. Les respirations courtes et profondes ont tendance à activer et à augmenter l'activité du système nerveux. Vous pouvez également dire *« Entrée d'énergie »* à chaque inspiration et *« Fatigue expulsée »* à chaque expiration.
- **Agissez énergétiquement**. Lorsque vous vous sentez léthargique et lent, agir énergiquement peut vous aider à retrouver votre énergie. Par exemple, pour se dynamiser, les joueurs de tennis sautent souvent de haut en bas avant de servir ou de recevoir. De nombreux athlètes aiment sauter à la corde ou faire un petit jogging juste avant de commencer une compétition pour « évacuer la pression ».
- **Utilisez les mots décrivant l'humeur et des mots autostimulants positifs**. Ces éléments peuvent certainement affecter le corps. Dire ou penser des mots d'humeur (par exemple, *« fort », « en avant », « puissant », « agressif »*, *« bouger », « rapide », « alerte », « dur »*) peut être énergisant et stimulant. Les autostimulations positives peuvent également vous dynamiser. Voici quelques exemples : *« Accroche-toi », « Je peux le faire », « On y va »* et *« Je suis fort »*.
- **Crier et hurler**. Lors de l'exécution d'une activité énergique telle que soulever des poids, de nombreuses personnes crient, hurlent ou grognent. Une étude de Welch et Tschampl (2012) a exploré cette notion en utilisant la procédure d'arts martiaux connue sous le nom de « kiap ». Le kiap commence bas dans l'abdomen et monte dans toute la poitrine et hors de la

bouche. Il s'agit plus d'un cri guttural fort du plus profond du corps plutôt que d'un hurlement ou d'un cri produit uniquement par les cordes vocales et la gorge. Les résultats ont révélé que le groupe utilisant la technique du kiap (qui comprenait à la fois des experts et des novices) affichait des performances nettement meilleures sur une tâche de force de préhension.

- **Écouter de la musique**. La musique stimulante peut être une source d'énergie juste avant une compétition. Une étude de Bishop, Karageorghis et Loizou (2007) a révélé que les athlètes choisissaient consciemment la musique avant la compétition pour susciter divers états émotionnels, y compris une amélioration de l'humeur et une activation accrue. La déclaration d'experts de la *British Association for Sport and Exercise Sciences* (Karageorghis, Terry, Lane, Bishop et Priest, 2012), ainsi qu'un article dans la littérature scientifique (Karageorghis et Priest, 2012) concernant la musique et l'exercice ont révélé les tendances suivantes :

    - La musique réduit la perception de l'effort (évaluation de l'effort perçu) à des intensités d'exercice faibles à modérées d'environ 10 % ;
    - Peu importe que la musique soit sélectionnée par soi-même ou par l'expérimentateur ;
    - La musique semble améliorer l'effet quelle que soit l'intensité de l'exercice.

Il convient de noter que bien que la musique puisse être stimulante, la recherche montre également que certains types de musique sont plus relaxants (par exemple, classique) et conduisent non seulement à une réduction de l'anxiété, mais aussi à des interprétations facilitatrices de l'anxiété (Elliot et Sander, 2014). De plus, Midleton, Ruiz et Robazza (2017) ont constaté que les athlètes créant des playlists individualisées de leur musique préférée dans le cadre de leur routine de

préperformance étaient plus en mesure de réguler leurs états d'éveil de préperformance et étaient donc plus susceptibles d'entrer dans leur zone optimale de fonctionnement.

- **Utilisez des images stimulantes**. L'imagerie mentale est un autre moyen de générer des sentiments et de l'énergie positifs (voir chapitre 14). L'imagerie consiste à visualiser quelque chose qui vous dynamise. Un sprinter, par exemple, pourrait imaginer un guépard courant rapidement dans les plaines. Un nageur pourrait imaginer se déplacer dans l'eau comme un requin.
- **Effectuez un entraînement précompétitif**. Lorsque les athlètes se sentent un peu léthargiques, ils s'entraînent parfois et s'étirent avant une performance pour s'activer. Un entraînement précompétitif se produit généralement quatre à dix heures avant la performance sportive.

Jusqu'à présent, nous avons discuté des stratégies individuelles pour se stimuler, mais parfois un entraîneur peut avoir à dynamiser une équipe entière. Cela peut être particulièrement le cas si l'équipe joue un adversaire beaucoup plus faible et se croit certaine de gagner. Les stratégies les plus typiques pour dynamiser une équipe consistent à fixer des objectifs de performance d'équipe ou individuelle (ne se concentrant pas uniquement sur la victoire) (voir plus de détails au chapitre 16) et avoir un discours d'encouragement. Les discours d'encouragement ont été largement utilisés au fil des ans, le plus célèbre étant probablement le discours *« Win one for the Gipper »* de Knute Rockne à la mi-temps d'un match de football de Notre-Dame. De nombreux entraîneurs ont essayé d'imiter ce discours d'encouragement, mais la pensée contemporaine plaide contre cette approche, car un tel discours suggère que

tous les athlètes doivent être plus redynamisés, ce qui n’est, la plupart du temps, pas le cas. Cependant, les entraîneurs font toujours des discours d’encouragement. « Les discours d’encouragement : une mise en application » fournit des lignes directrices pour faire un discours d’avant-match réussi.

LES DISCOURS D’ENCOURAGEMENT : UNE MISE EN APPLICATION

Pour un entraîneur de sport d’équipe, faire un discours d’avant-match ou à la mi-temps est un art aussi subtil que de résoudre un casse-tête ou de structurer un plan de match. Parfois, c’est trop, et d’autre fois, pas assez.
Knute Rockne a probablement inventé le discours d’encouragement des temps modernes avec sa référence à George Gipp, décédé plusieurs années plus tôt d’une infection. Notre Dame était sur le point de jouer contre une équipe beaucoup plus forte et Rockne a déclaré à son équipe : *« La veille de sa mort, George Gipp m’a demandé d’attendre que la situation semble désespérée, puis de demander à une équipe de Notre-Dame de sortir et de battre cette équipe pour lui. C’est le jour et vous êtes l’équipe. »* Notre Dame a gagné 12-6 et donc « en a remporté un pour le Gipper ». Aujourd’hui,

les stratégies d’encouragement prennent toutes les formes. Par exemple, l’entraîneur légendaire Vince Lombardi est entré dans le vestiaire à la mi-temps lorsque Green Bay perdait contre Detroit 21-3. Les joueurs craignaient une explosion émotionnelle, mais tout ce que Lombardi a dit était : « *Les gars, nous sommes les Packers de Green Bay* ». Green Bay a gagné 31-21. Urban Meyer, alors entraîneur de football de l’Université de Floride, a estimé que son équipe était endormie contre le Kentucky et a demandé à ses entraîneurs adjoints de jeter des objets dans la salle pour exciter et activer les joueurs. Enfin, Lou Holtz, qui a été un entraîneur de basket-ball couronné de succès dans plusieurs grandes universités, propose des lignes directrices pour un discours d’avant-match réussi.

- Donnez-leur un plan. Il ne suffit pas de dire à vos joueurs que vous voulez gagner. Vous devez leur donner un plan pour gagner.
- Faites-leur croire qu’ils peuvent gagner. Les joueurs ont besoin de confiance comme tout le monde.
- Ne mentez pas. Dès qu’un entraîneur ment à ses joueurs, il perd leur respect.
- Soyez vous-même. Les joueurs savent déceler quand on leur ment.

- Utilisez l’humour. Vous pouvez en apprendre davantage sur l’attitude d’une équipe en riant. N’en faites pas une question de vie ou de mort, car cela peut amener les joueurs à se stresser.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. Comprendre comment accroître la conscience de ses niveaux d’éveil.

La première étape vers le contrôle des niveaux d’éveil consiste pour les athlètes à prendre conscience des situations dans le sport de compétition qui leur causent de l’anxiété et de la façon dont ils réagissent à ces événements. Pour ce faire, on peut demander aux athlètes de se remémorer leurs meilleures et pires performances, puis de se souvenir de leurs sentiments à ces moments-là. De plus, il est utile d’utiliser une checklist pour surveiller les sentiments pendant les entraînements et les compétitions.

2. Identifier les techniques de réduction de l’anxiété somatique, cognitive et multimodale.

Plusieurs techniques ont été développées pour réduire l’anxiété dans les milieux de l’activité physique et sportive. Ceux qui sont le plus souvent utilisés pour faire face à l’anxiété somatique sont la

relaxation progressive, le contrôle de la respiration et le biofeedback. Les techniques de réduction de l'anxiété cognitive les plus répandues comprennent la réponse de relaxation et l'entraînement autogène. Deux programmes multimodaux de gestion de l'anxiété qui utilisent diverses techniques sont la gestion du stress cognitivo-affectif et l'entraînement à l'inoculation du stress. De plus, les entraîneurs ont utilisé des entraînements sous pression pour mettre les athlètes dans des situations stressantes et les aider à apprendre à faire face à la pression de la compétition. Enfin, l'hypnose a reçu une attention plus récente en tant que technique de réduction de l'anxiété ainsi que méthode d'amélioration d'autres compétences mentales.

3. Identifier des stratégies d'adaptation pour faire face au stress en compétition.

Les deux grandes catégories d'adaptation sont l'adaptation centrée sur les problèmes et l'adaptation centrée sur les émotions. Les stratégies d'adaptation axées sur les problèmes, comme l'établissement d'objectifs ou la gestion du temps, impliquent des efforts pour modifier ou gérer le problème qui cause le stress. L'adaptation centrée sur les émotions consiste à réguler les réponses émotionnelles du problème à l'origine du stress. Le fait de disposer d'un éventail de stratégies d'adaptation permet aux athlètes de faire face efficacement aux événements imprévus d'une compétition.

4. Décrire des conseils de relaxation in situ pour réduire l’anxiété.

En plus de plusieurs techniques bien développées et soigneusement structurées, les techniques in situ peuvent aider les pratiquants d’activité physique et sportive à faire face aux sentiments d’anxiété. Ces techniques in situ impliquent généralement que les pratiquants se souviennent qu’ils sont là pour s’amuser et profiter de l’expérience.

5. Comprendre l’hypothèse d’appariement.

L’hypothèse d’appariement stipule que les techniques de gestion de l’anxiété doivent être adaptées au problème d’anxiété particulier. Autrement dit, l’anxiété cognitive doit être traitée par une relaxation mentale et l’anxiété somatique doit être traitée par une relaxation physique.

6. Identifier les techniques pour susciter l’activation lors de la compétition.

Parfois, les niveaux d’énergie doivent être augmentés. Une respiration accrue, des images, de la musique, des déclarations de soi positives et le simple fait d’agir avec énergie sont autant de

techniques pouvant aider à augmenter le niveau d’éveil. La capacité de réguler votre niveau d’éveil est en effet une compétence. Pour perfectionner cette compétence, vous devez pratiquer régulièrement des techniques de régulation de l’éveil, en les intégrant chaque fois que possible à vos séances de pratique physique régulières.

MOTS-CLÉS

Adaptation
Adaptation axée sur les problèmes
Adaptation centrée sur les émotions
Biofeedback
Conséquences de l’entraînement
Contrôle de la respiration
Entraînement à l’inoculation du stress (EIS)
Entraînement à la pression
Entraînement à la résilience
Entraînement autogène
Entraînement cognitif-affectif à la gestion du stress (EGS)
Exigences de l’entraînement
Hypnose
Hypothèse d’appariement
Relaxation progressive
Réponse de relaxation
Résilience

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Discutez des trois principes de base de la relaxation progressive et donnez des instructions générales pour utiliser cette technique.
2. Décrivez les quatre éléments de la réponse de relaxation et comment l'utiliser.
3. Comment fonctionne le biofeedback ? Donnez un exemple de son utilisation dans le travail avec des athlètes.
4. Discutez des quatre phases de la gestion du stress cognitif-affectif, en comparant et en opposant la structuration cognitive et la formation d'autoapprentissage.
5. Décrivez et donnez des exemples contrastés d'adaptation centrée sur les émotions et sur les problèmes. Dans quelles circonstances chaque type d'adaptation est-il utilisé en général ?
6. Discutez de trois stratégies pour réduire in situ l'anxiété et la tension.
7. Discutez de l'état actuel des connaissances concernant les effets de l'hypnose sur la performance sportive.
8. Décrivez trois stratégies pour faire face à différentes émotions dans le sport.
9. Discutez de la façon dont la procédure de relaxation à des fins de désensibilisation systématique fonctionne et donnez un exemple pratique.
10. Détaillez ce que la recherche dit sur la résilience ainsi que cinq choses spécifiques que vous pourriez faire avec les athlètes pour l'améliorer.

11. Discutez de la manière dont vous aideriez un athlète à faire face efficacement aux yips.

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Vous vous apprêtez à jouer le match de championnat pour terminer votre saison de volley-ball dans deux semaines. Vous savez que certains de vos joueurs seront tendus et anxieux, surtout parce que c'est la première fois que votre équipe atteint la finale. De plus, vous avez quelques joueurs qui démarrent toujours lentement et semblent léthargiques au début des compétitions. Quels types de techniques et de stratégies utiliseriez-vous pour préparer vos joueurs pour ce match de championnat ?
2. Pensez à une époque où vous étiez vraiment anxieux avant une compétition et où votre anxiété avait un effet négatif sur votre performance. Vous savez maintenant tout sur les techniques de relaxation et de gestion du stress ainsi que sur plusieurs stratégies d'adaptation spécifiques. Si vous étiez à nouveau dans la même situation, que feriez-vous (et

pourquoi) pour vous préparer à mieux gérer votre excès d’anxiété ?

Chapitre 14

IMAGERIE MENTALE

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) définir l'imagerie mentale ;
2) discuter de l'efficacité de l'imagerie dans l'amélioration des performances sportives ;
3) discuter du lieu, du moment, de la raison et de la façon d'utiliser des images par les athlètes ;
4) discuter des facteurs influençant l'efficacité de l'imagerie ;
5) décrire le fonctionnement de l'imagerie ;
6) discuter des utilisations de l'imagerie ;
7) expliquer comment développer un programme d'entraînement à l'imagerie ;
8) expliquer quand utiliser l'imagerie.

Depuis de nombreuses années, les athlètes visualisent mentalement la pratique de leurs habiletés motrices. En fait, la pratique mentale – ainsi nommée pour la distinguer de la pratique physique – a une longue tradition dans la psychologie du sport et de l'exercice, et le vaste corpus de littérature sur le sujet a été minutieusement examiné à de nombreuses reprises (Cumming et Williams, 2012 ; Richardson, 1967 ; Weinberg, 2008). Au cours des trois dernières décennies, cette focalisation générale sur la pratique mentale a cédé la place à l'étude systématique des utilisations potentielles et de l'efficacité de l'imagerie dans le sport et l'exercice. La citation suivante, de l'un des plus grands golfeurs de tous les temps, Jack Nicklaus, décrit en 1974 la façon dont il avait recours à l'imagerie :

> **« Avant chaque coup, je déroule le film dans ma tête. Voici ce que je vois. Tout d'abord, je vois l'endroit où je veux que la balle termine, belle, blanche et posée fièrement sur l'herbe vert brillant.**

> **Ensuite, je vois la balle y aller, son chemin et sa trajectoire, et même son comportement à l'atterrissage. La scène suivante me montre le genre de swing qui transformera l'image précédente en réalité. Ces films personnels sont la clé de ma concentration et de mon approche positive de chaque coup. »**

Nicklaus croit évidemment que répéter des coups dans son esprit avant de faire son swing est essentiel à son

succès. Il a dit qu'un bon coup au golf était composé de 10 % de swing, 40 % de positionnement et d'attitude, et 50 % de visualisation mentale de la façon dont le swing devrait se produire. La médaillée d'or olympique en slalom Mikaela Shiffrin attribue sa capacité à visualiser les portes tout en skiant à un entraînement précoce à cet exercice, auquel ses parents l'ont soumise (Gregory, 2018). L'ancien golfeur numéro un mondial Jordan Spieth, vainqueur de trois tournois majeurs, a expliqué pourquoi il a fait un quadruple bogey – inouï pour un golfeur de son calibre – au trou numéro 12 au Masters 2016 :

> **« Je n'ai pas pris cette respiration profonde habituelle et je ne me suis pas bien concentré sur la visualisation de ma ligne (en imagerie) au 12. Au lieu de cela, je me suis juste positionné et j'ai joué rapidement. »**

Nicklaus, Shiffrin et Spieth ne sont que quelques-uns des nombreux athlètes qui, depuis un certain temps, utilisent l'imagerie pour améliorer leurs performances. Bien que les athlètes fassent de l'imagerie seuls, il y a longtemps que les entraîneurs ont également compris son importance pour améliorer la performance. On le constate dans la citation du célèbre entraîneur de football Sir Alex Ferguson, l'ancien manager de Manchester United :

> **« J'essayais toujours d'ajouter de la créativité à mon entraînement, en insistant sur la nécessité pour les joueurs d'avoir une image dans leur esprit, de visualiser**

> **comment ils pouvaient avoir un impact créatif pour changer le cours d'un match. (Ferguson et Mc Ilvaney, 2000) »**

Au fur et à mesure que les preuves scientifiques s'accumulent pour soutenir l'efficacité de l'imagerie dans le sport et l'exercice, de nombreux autres athlètes et pratiquants ont commencé à utiliser l'imagerie pour améliorer leurs performances et rendre leurs expériences plus agréables. Dans ce chapitre, nous abordons les nombreuses utilisations de l'imagerie dans le sport et l'activité physique, ainsi que les facteurs qui la rendent plus efficace. Beaucoup de gens se trompent sur ce terme, alors commençons par définir ce qu'est l'imagerie.

DÉFINIR L'IMAGERIE

Vous avez probablement entendu plusieurs termes faisant référence à la préparation mentale d'un athlète pour la compétition, notamment la visualisation, la répétition mentale, la répétition symbolique, la pratique interne, l'imagerie mentale et la pratique mentale. Ces termes font tous référence à la création ou à la recréation d'une expérience dans l'esprit. Le processus implique de se rappeler, grâce à la mémoire, des éléments d'informations stockés à partir de l'expérience et de les façonner en images signifiantes. Ces éléments sont essentiellement un produit de votre mémoire, vécus en interne à travers le rappel et la reconstruction d'événements antérieurs. L'imagerie est en fait une

forme de simulation. C’est similaire à une véritable expérience sensorielle (voir, ressentir ou entendre), mais toute l’expérience se produit dans l’esprit.

POINT CLÉ

Grâce à l’imagerie, vous pouvez recréer des expériences positives ou imaginer de nouveaux événements pour vous préparer mentalement à la performance.

Nous utilisons tous des images pour recréer des expériences. Avez-vous déjà regardé le swing d’un grand golfeur et essayé de le reproduire ? Avez-vous déjà revu mentalement les pas et la musique d’un entraînement de danse aérobic avant de commencer ? Nous sommes capables d’accomplir ces choses parce que nous pouvons nous souvenir des événements et en recréer les images et les sentiments. On peut aussi imaginer (ou « projeter une image ») des événements qui ne se sont pas encore produits. Par exemple, une athlète en rééducation après une opération de l’épaule pourrait se voir lever le bras au-dessus de sa tête même si elle n’est pas encore en mesure de le faire. De nombreux footballeurs s’imaginent sur le terrain et se voient faire certains mouvements, comme des passes ou des tirs au but.

L’imagerie peut et doit impliquer autant de sens que possible. Même quand on emploie le mot « visualisation » pour dire « imagerie », les sens kinesthésique, auditif, tactile et olfactif sont tous potentiellement importants. Le sens kinesthésique est particulièrement utile pour améliorer la performance sportive (Mc Intyre et Moran,

2010) car il implique la sensation du corps lorsqu'il se déplace dans différentes positions. L'utilisation de plusieurs sens permet de créer des images plus vives, rendant ainsi l'expérience plus réelle. Dans ce sens, une enquête menée auprès de plongeurs de haut niveau a révélé que lorsqu'ils utilisaient des images, ils utilisaient diverses méthodes pour simuler au mieux leurs plongeons (Post, Simpson, Young et Parker, 2014).

Voyons comment vous pourriez utiliser les différents sens en tant que frappeur au baseball. Tout d'abord, vous utiliseriez le sens visuel pour regarder la balle pendant que le lanceur la relâche et qu'elle vient vers vous. Vous utiliseriez le sens kinesthésique pour savoir où se trouve votre batte et pour transférer votre poids au bon moment pour maximiser la puissance. Vous utiliseriez le sens auditif pour entendre le son de la batte qui frappe la balle. Vous pourriez également utiliser votre sens tactile pour remarquer comment vous sentez la batte dans vos mains. Enfin, vous pourriez utiliser votre sens olfactif pour sentir l'herbe fraîchement tondue.

En plus d'utiliser vos sens, il est également important d'apprendre à associer divers états émotionnels – ou humeurs – à vos expériences imaginées. Recréer des émotions (anxiété, colère, joie, douleur) ou des pensées (confiance et concentration) par l'imagerie peut aider à contrôler les états émotionnels. Dans une étude de cas, un joueur de hockey avait de la difficulté à gérer les décisions d'arbitrage qui allaient à son encontre. Il se mettait en colère, perdait son sang-froid et ne se concentrait pas sur son objectif. Le joueur a reçu l'ordre de se visualiser en train de recevoir ce qu'il considérait comme une mauvaise décision, puis d'utiliser les mots de repère *« coller à la glace »* pour rester concentré sur le palet. De même, une pratiquante d'aérobic pourrait avoir des pensées négatives et perdre sa confiance si elle a du mal à se souvenir d'une routine spécifique.

Mais grâce à l'imagerie, elle peut répéter mentalement son programme et se faire des commentaires instructifs positifs si elle commet une erreur.

Dans un examen approfondi des études menées sur ce sujet, Cumming et Williams (2012) ont identifié cinq caractéristiques clés du processus d'imagerie mentale :

1. **Modalité**. Sens utilisés en imagerie : auditif, visuel, tactile, olfactif et kinesthésique.
2. **Perspective**. Choix de perspective visuelle : à la première personne (interne) ou à la troisième personne (externe).
3. **Angle**. L'angle de vue lors de l'imagerie depuis une perspective externe : au-dessus, derrière, devant ou sur le côté.
4. **Protagoniste**. L'auteur ou l'agent du comportement étant imaginé : soi-même ou une autre personne.
5. **Spontanéité**. Degré délibéré ou spontané de l'imagerie (comment elle est déclenchée).

UTILISATIONS DE L'IMAGERIE

Les athlètes peuvent utiliser l'imagerie de nombreuses façons pour améliorer leurs compétences physiques et psychologiques. Les utilisations comprennent l'amélioration de la concentration, l'amélioration de la motivation, le renforcement de la confiance, le contrôle des réponses émotionnelles, l'acquisition et la pratique des habiletés et des stratégies sportives, la préparation à la compétition, la gestion de la douleur ou des blessures et la résolution de problèmes.

❊ AMÉLIORER LA CONCENTRATION

En visualisant ce que vous voulez faire et comment vous voulez réagir dans certaines situations, vous pouvez empêcher votre esprit de vagabonder. Vous pouvez vous imaginer dans des situations dans lesquelles vous perdez souvent votre concentration (après avoir raté un tir facile au basket-ball, oublié un pas dans un cours d'aérobic, oublié comment faire un test pour évaluer une blessure) et, ensuite, vous imaginer focalisé et concentré sur la prochaine étape, ou le prochain test. Dans une étude menée par Calmels, Berthoumieux et d'Arripe-Longueville (2004), les joueuses de softball de niveau national formées à l'utilisation de l'imagerie avaient une meilleure capacité à percevoir les stimuli de l'environnement – sans en être surchargées – et à mieux se reconcentrer. En outre, l'imagerie peut améliorer la détection des indicateurs qui peuvent contribuer à une prise de décision plus rapide et à une meilleure exécution des tactiques individuelles ou collectives (Hale, Seiser, Mc Guire et Weinrich, 2005).

❊ AMÉLIORER LA MOTIVATION

L'imagerie peut aider à renforcer la motivation à participer, en particulier aux entraînements. Par exemple, les pratiquants inscrits à un cours d'aérobic utilisaient fréquemment l'imagerie pour s'imaginer être en meilleure santé et améliorer leur apparence physique (Hausenblas, Hall, Rodgers et Munroe, 1999). De plus, il a été démontré que les images améliorent la motivation en ajoutant un but aux exercices répétitifs et monotones. Par exemple, des femmes âgées ont effectué plus de répétitions d'un exercice de remise en forme lorsqu'elles s'imaginaient tendre la main pour cueillir des pommes que dans une situation où aucune image mentale n'était utilisée. Du point de vue sportif, se voir réussir soi-même, comme gagner une médaille d'or, et donc utiliser des images motivationnelles de

maîtrise générale (en utilisant l'imagerie liée à la motivation générale et à la maîtrise (MG-M) expliquée plus loin dans ce chapitre), augmente la motivation à performer.

❇ CONSTRUIRE LA CONFIANCE

Si vous avez eu du mal à servir lors de vos derniers matches de volley-ball, vous pourriez par exemple imaginer frapper fort et avec précision au service pour renforcer votre confiance. Un arbitre dont la confiance est ébranlée lorsque la foule commence à huer ses décisions contre l'équipe locale pourrait se visualiser prendre le contrôle et conserver sa confiance et l'impartialité lors des décisions suivantes. Une étude a montré que les athlètes qui avaient une grande confiance en eux utilisaient plus d'images de maîtrise (« *Je m'imagine être concentré pendant une situation difficile* ») et d'images d'activation (« *J'imagine l'excitation associée à la compétition* ») et avaient une meilleure capacité à utiliser des images kinesthésiques et visuelles que les athlètes ayant un faible niveau de confiance (Moritz, Hall, Martin et Vadocz, 1996).

En général, il a été démontré que les images positives améliorent la confiance. En particulier, Callow et Waters (2005) ont constaté que l'imagerie kinesthésique (imagerie mettant l'accent sur la sensation du mouvement, la force, l'effort et les sensations spatiales) améliorait la confiance dans le sport. De plus, différents types d'imagerie sont plus ou moins efficaces pour développer, maintenir ou regagner la confiance, bien que l'imagerie MG-M ait généralement été la plus utilisée dans ces trois conditions (Ross-Stewart et Short, 2009). La déclaration suivante d'un nageur de haut niveau décrit l'utilisation de l'imagerie pour renforcer la confiance :

> **« L'utilisation de l'imagerie peut améliorer votre confiance car, si vous vous imaginez réaliser une bonne course, et être tout content de votre chrono, vous verrez que cela vous donne confiance avant la prochaine course… L'imagerie peut certainement vous donner confiance la prochaine fois que vous prendrez place sur le plot de départ. »**

❇ CONTRÔLER LES RÉPONSES ÉMOTIONNELLES

L'imagerie peut être utilisée à la fois pour augmenter l'activation, lorsqu'un athlète se sent trop mou, et pour réduire son anxiété si l'athlète devient trop tendu. Dans ce sens, le regretté Pat Summitt, qui était un entraîneur de basket-ball féminin très connu à l'Université du Tennessee, utilisait l'imagerie pour la relaxation avant les matches importants, lorsque ses joueuses étaient trop excitées et jouaient n'importe comment. Cependant, la recherche a également montré que l'anxiété compétitive peut être un avantage comme un inconvénient. Par conséquent, un athlète qui a du mal à se motiver pour une compétition peut vouloir utiliser des images d'excitation (anxiété perçue comme facilitatrice), tandis qu'un autre athlète, qui ressent l'anxiété comme un problème (anxiété considérée comme inhibitrice), peut utiliser l'imagerie pour réguler l'activation et réduire son anxiété (Mellalieu, Hanton et Thomas, 2009).

De plus, l'imagerie peut être utilisée simplement pour augmenter le plaisir de la compétition (Mc Carthy, 2009). Une étude de Williams et Cumming (2012) a examiné l'effet de l'imagerie sur la perception du stress dans des conditions menaçantes et difficiles. Deux groupes ont reçu les mêmes scripts d'imagerie (utilisant des propositions de stimulus et de réponse), sauf qu'un

groupe considérait la tâche comme un défi, tandis que l'autre percevait la tâche comme une menace. Les résultats ont révélé que ceux qui imaginaient qu'ils n'avaient pas les ressources pour accomplir la tâche la percevaient comme plus menaçante, manifestaient plus d'anxiété cognitive, interprétaient leur anxiété comme étant plus inhibitrice, se sentaient moins en contrôle et pensaient qu'ils réussiraient moins bien que l'autre groupe. On peut en déduire que l'imagerie peut être utilisée avant la performance pour modifier la perception du stress de la situation, ce qui à son tour peut entraîner des réponses psychologiques associées à de meilleures performances.

※ APPRENDRE, S'ENTRAÎNER ET CORRIGER LES HABILETÉS SPORTIVES

L'utilisation de l'imagerie la plus connue est probablement l'entraînement d'une habileté sportive particulière. Les athlètes s'entraînent à putter au golf, à projeter en lutte, à lancer le javelot, à exécuter une routine sur la poutre, ou à nager le dos – tout cela dans leur tête. Vous pouvez répéter des mouvements pour les améliorer, ou vous pouvez identifier les faiblesses et visualiser des corrections. Un professeur d'éducation physique peut demander aux élèves d'imaginer l'exécution correcte d'une roulade arrière pendant qu'ils attendent leur tour. Un instructeur d'aérobic peut demander aux élèves d'imaginer une séquence pendant qu'ils écoutent la musique avant de faire les pas. Cet entraînement peut se faire en visualisant son action avant ou après l'avoir exécutée. Un pratiquant peut visualiser ce qu'il devra faire dans une compétition à venir, ou un joueur peut revoir une performance passée, en se concentrant sur des aspects spécifiques du mouvement qui ont été particulièrement bien exécutés. Enfin, les athlètes peuvent utiliser l'imagerie pour

détecter et corriger les erreurs dans leurs routines, leurs déplacements ou leurs mouvements.

❊ APPRENDRE ET ENTRAÎNER LA STRATÉGIE

L'imagerie peut être utilisée pour mettre en place et apprendre de nouvelles stratégies ou pour réviser des stratégies alternatives dans les sports d'équipe ou individuels. Un quarterback pourrait par exemple visualiser différentes défenses adverses et les combinaisons adaptées à mettre en place. Un gardien de but de hockey pourrait imaginer ce qu'il ferait si trois joueurs avançaient vers son but. Pour se préparer mentalement à frapper, Hank Aaron, dont les 755 home run constituent le record de tous les temps (à l'exception de Barry Bonds qui en a frappé 562 mais dont les performances sont entachées de suspicion de dopage), avait l'habitude de visualiser les différents types de balle qu'un lanceur pourrait lui envoyer et les frappes qu'il utiliserait en réponse.

❊ PRÉPAREZ-VOUS POUR LA COMPÉTITION

L'imagerie est le plus souvent utilisée juste avant la compétition pour préparer les athlètes à faire de leur mieux. Cette préparation pourrait consister à imaginer le stade de la prochaine compétition. Une athlète pourrait aussi imaginer sa routine d'échauffement (avant la poutre) pour améliorer sa concentration. De même, un quarterback pourrait revoir les différentes défenses auxquelles il pourrait faire face et les décisions adaptées.

❊ FAIRE FACE À LA DOULEUR ET AUX BLESSURES

L'imagerie est également utile pour faire face à la douleur et aux blessures. Cela peut aider à accélérer la récupération et à empêcher la perte des habiletés. Il est difficile pour les athlètes de subir une interruption

prolongée. Mais au lieu de s’apitoyer sur eux-mêmes, ils peuvent imaginer faire des exercices d’entraînement et ainsi faciliter la récupération (nous discuterons plus en détail de l’utilisation de l’imagerie lors de la rééducation des blessures plus loin dans le chapitre). De plus, Guillot, Tolleron et Collet (2010) ont constaté que l’imagerie peut aider à améliorer la souplesse, ce qui permettrait à un joueur de récupérer plus rapidement.

❊ RÉSOUDRE DES PROBLÈMES

Les pratiquants peuvent utiliser des images pour identifier ou résoudre des problèmes de performance. Un joueur qui n’arrive pas aussi bien qu’avant, ou qui n’atteint pas le niveau attendu, peut utiliser l’imagerie pour analyser tous les aspects de la performance afin de trouver le problème.

Si une gymnaste éprouve des difficultés sur un aspect particulier de son programme au sol, elle peut visualiser sa performance actuelle et la comparer avec ce qu’elle faisait correctement avant.

PREUVE DE L’EFFICACITÉ DE L’IMAGERIE MENTALE

Pour déterminer si l’imagerie améliore effectivement la performance, les chercheurs ont examiné trois types de preuves : des données empiriques, des études de cas et des expériences scientifiques. On trouve de nombreuses données empiriques, autrement dit des rapports ou des observations sur des événements. De nombreux athlètes de haut niveau, athlètes et entraîneurs nationaux incluent l’imagerie dans leurs programmes d’entraînement quotidiens, et déclarent utiliser

l’imagerie pour se remettre d’une blessure. Une étude menée au centre d’entraînement olympique des États-Unis (Murphy, Jowdy et Durtschi, 1990) a indiqué que 100 % des psychologues du sport et 90 % des athlètes olympiques utilisaient une forme d’imagerie, et que 97 % de ces athlètes estimaient que l’imagerie a aidé leur performance. De plus, 94 % des entraîneurs d’athlètes olympiques ont utilisé l’imagerie lors de leurs séances d’entraînement et 20 % l’ont utilisée à chaque séance d’entraînement. Orlick et Partington (1988) ont rapporté que 99 % des athlètes olympiques canadiens utilisaient l’imagerie. Ces pourcentages sont restés assez constants au fil des années.

Bien que les données empiriques puissent être les preuves les plus intéressantes soutenant l’efficacité de l’imagerie, elles sont aussi les moins scientifiques. Une approche plus scientifique consiste à utiliser des études de cas, dans lesquelles le chercheur observe, surveille et enregistre de près le comportement d’un individu sur une période donnée. Certaines études de cas ont démontré l’efficacité de l’imagerie, comme celle utilisant un footballeur (Jordet, 2005). Une étude de Wakefield et Smith (2011) a examiné l’effet de l’imagerie sur les performances d’endurance. Les chercheurs ont utilisé des protocoles de recherche à cas unique, avec plusieurs lignes de base (études portant sur quelques personnes sur une longue période de temps, avec de multiples évaluations de plusieurs variables comportementales et de performance), et ont trouvé des effets positifs de l’imagerie sur l’amélioration des performances, la confiance en soi et la gestion de l’anxiété (Post, Muncie et Simpson, 2012).

De nombreuses autres études ont porté sur des programmes de préparation psychologique (discours interne, relaxation, concentration) qui associent l'imagerie mentale. Par exemple, Suinn (1993) a utilisé une technique connue sous le nom de *« visuomotor behavior rehearsal »* (VMBR), qui combine la relaxation et l'imagerie. Des recherches avec des skieurs utilisant le VMBR ont montré une augmentation de l'activité neuromusculaire des muscles utilisés pour le ski, et des augmentations de performance similaires se sont produites chez les karatékas qui utilisaient le VMBR (Seabourne, Weinberg, Jackson et Suinn, 1985). D'autres études utilisant l'imagerie dans le cadre d'un programme de préparation psychologique ont montré des résultats positifs avec des golfeurs, des basketteurs, des triathlètes, des patineurs artistiques, des nageurs et des joueurs de tennis, bien que les améliorations ne puissent pas être uniquement attribuées à l'imagerie (Thelwell, Greenlees et Weston, 2010 ; Weinberg et Williams, 2001). Enfin, des recherches qualitatives (Mc Intyre et Moran, 2007 ; Munroe, Giacobbi, Hall et Weinberg, 2000) ont également révélé la relation positive entre l'imagerie et la performance.

Les preuves d'études scientifiques soutenant l'efficacité de l'imagerie sont impressionnantes et démontrent clairement la valeur de l'imagerie mentale dans l'apprentissage et l'exécution des habiletés motrices (Cumming et Williams, 2012 ; Feltz et Landers, 1983 ; Weinberg, 2008, pour des critiques). Ces études ont été menées à différents niveaux de pratique et dans de nombreux sports, notamment en basket-ball, football, kayak, athlétisme, natation, karaté, ski de fond, ski alpin, volley-ball, tennis et golf.

Lors de l'étude des effets sur la performance, l'imagerie a traditionnellement été étudiée du point de vue de l'athlète individuel. Cependant, certaines recherches ont examiné l'influence de l'imagerie sur le concept de cohésion de groupe. Les recherches initiales (Adegbesan, 2010 ; Hardy, Hall et Carron, 2003) ont révélé que les fonctions d'imagerie motivationnelle et cognitive (voir les descriptions plus loin dans le chapitre) étaient liées à la fois à la cohésion sociale et à la cohésion sur la tâche, bien que seuls les hommes aient été étudiés. En s'intéressant à des athlètes masculins et féminins de divers sports d'équipe interdépendants, les chercheurs (Curtin, Munrooe-Chandler et Loughead, 2016) ont découvert que l'imagerie MG-M était liée à la fois à la cohésion sur tâche et à la cohésion sociale. Au lieu d'inciter les athlètes à utiliser l'image *« Je m'imagine être fort dans ma tête »*, on a par exemple demandé aux athlètes de visualiser *« J'imagine que l'équipe est mentalement forte »*, pour employer l'imagerie en rapport à l'équipe plutôt qu'à l'individu.

L'IMAGERIE DANS LE SPORT : OÙ, QUAND, POURQUOI ET QUOI

Nous savons maintenant par la recherche que l'imagerie peut améliorer la performance. Les résultats, en particulier avec un questionnaire sur l'imagerie dans le sport (*Sport Imagery Questionnaire*, Hall, Mack, Pavio et Hausenblas, 1998), ont révélé des détails sur l'utilisation de l'imagerie qui devraient aider les praticiens à concevoir des programmes d'entraînement à l'imagerie (abordés plus loin dans le chapitre).

OÙ LES ATHLÈTES UTILISENT-ILS L'IMAGERIE ?

La majorité de l'utilisation de l'imagerie se produit à l'entraînement et en compétition, et les athlètes utilisent toujours l'imagerie plus fréquemment en compétition qu'à l'entraînement (Munroe et al., 2000). Fait intéressant, bien que la majorité des recherches en imagerie portent sur des situations d'entraînement (pour faciliter l'apprentissage), les athlètes semblent utiliser davantage l'imagerie pour améliorer la performance, en particulier avant la compétition. Par conséquent, les entraîneurs voudront peut-être davantage se concentrer sur l'enseignement aux athlètes d'une bonne utilisation des images pendant l'entraînement afin que ces derniers puissent les transférer à la compétition et utiliser eux-mêmes correctement l'imagerie.

QUAND LES ATHLÈTES UTILISENT-ILS L'IMAGERIE ?

La recherche a révélé que les athlètes utilisent des images avant, pendant et après l'entraînement, en dehors de l'entraînement (maison, école, travail) et avant, pendant ou après la compétition (Hall, 2001). Certaines études ont indiqué que les athlètes utilisent des images encore plus fréquemment en dehors de l'entraînement que pendant les entraînements. Fait intéressant, les athlètes déclarent utiliser plus d'images avant la compétition que pendant ou après la compétition, alors que l'utilisation d'images est plus fréquente pendant les entraînements qu'avant ou après les entraînements. L'imagerie semble être peu utilisée après les entraînements et les compétitions. C'est malheureux car les images positives de la performance devraient être fraîches dans l'esprit des athlètes après

l’entraînement ou la compétition, pour faciliter l’efficacité de l’imagerie.

Il a également été suggéré que les athlètes utilisent des images lorsqu’ils sont blessés. Cependant, la recherche a révélé que les athlètes utilisent l’imagerie plus fréquemment pendant la compétition et l’entraînement que pendant la rééducation après une blessure. Lorsque l’imagerie est utilisée à des fins de rééducation, l’accent est généralement mis sur la motivation à récupérer et à répéter les exercices de rééducation. Il faudrait mettre davantage l’accent sur l’imagerie pendant la convalescence, car divers avantages (y compris une guérison plus rapide) ont été identifiés.

POURQUOI LES ATHLÈTES UTILISENT-ILS L’IMAGERIE ?

Lorsque nous tentons de déterminer pourquoi les athlètes qui performent ou les pratiquants utilisent des images, nous devons différencier le contenu de la fonction. Le contenu se rapporte à ce que la personne imagine (par exemple, les muscles qui se relâchent après un entraînement intense), tandis que la fonction fait référence à la raison pour laquelle la personne utilise l’imagerie (par exemple, se sentir détendu). En se posant la question de pourquoi les individus utilisent l’imagerie mentale, nous nous concentrons sur la fonction. Pour contribuer à cela, Pavio (1985) distingue deux fonctions de l’imagerie : motivationnelle et cognitive. Il a suggéré que l’imagerie joue à la fois des rôles cognitifs et motivationnels dans la médiation du comportement et que chacun est capable d’être orienté

vers des objectifs comportementaux généraux ou spécifiques (**figure 14.1**).

Pour ce qui concerne la motivation spécifique (MS), les gens peuvent utiliser des images pour visualiser des objectifs spécifiques et des comportements centrés sur les objectifs, comme gagner un concours particulier ou être félicité pour une bonne performance.

En fait, l'imagerie peut aider une personne à se fixer des objectifs spécifiques, puis à adhérer à l'entraînement pour atteindre ces objectifs (Martin, Moritz et Hall, 1999). Des tests empiriques ont déterminé que l'imagerie motivationnelle générale doit être classée en motivation générale de maîtrise (MG-M) et en motivation générale d'activation (MG-A). L'imagerie performante pour maintenir la confiance est un exemple de MG-M, et le fait de devenir plus positif et plus concentré résulte potentiellement de l'imagerie MG-M. Mattie et Munroe-Chandler (2012) ont découvert que l'imagerie MG-M était un indicateur fort et cohérent de la force mentale. L'utilisation de l'imagerie pour « stimuler et augmenter l'activation » (Munroe-Chandler et al., 2000) est un exemple de MG-A, tout comme l'utilisation de l'imagerie pour aider à atteindre la relaxation et le contrôle (Page, Sime et Nordell, 1999). En étudiant l'efficacité de ces différents types d'imagerie motivationnelle, Nordin et Cumming (2008) ont découvert que l'imagerie était efficace pour aider

les athlètes à maintenir leur confiance et à rester concentrés. L'imagerie cognitive spécifique (CS) se concentre sur la performance d'habiletés motrices spécifiques, tandis que l'imagerie cognitive générale (CG) fait référence à la répétition de plans de jeu entiers, de stratégies de jeu et de routines inhérentes aux compétitions.

Dans ce sens, des recherches (Nordin et Cumming, 2008) ont révélé que l'imagerie CS était considérée comme la plus efficace pour l'apprentissage et le développement des compétences, l'exécution des compétences et l'amélioration des performances. L'utilisation de l'imagerie CS pour l'apprentissage, le développement ainsi que pour la performance a été soulignée par Simonsmeier et Buecker (2017), qui ont trouvé l'imagerie CS particulièrement utile pour les jeunes gymnastes qui n'avaient aucune expérience en matière d'utilisation de l'imagerie, mais qui ont pu utiliser l'imagerie CS pour améliorer l'apprentissage et la performance compétitive en gymnastique. L'imagerie CG a été jugée la plus efficace pour l'apprentissage et le développement de stratégies et pour l'exécution de stratégies. Il convient de noter qu'un tel entraînement mental devrait enrichir et compléter la pratique physique et non la remplacer.

Une étude de Stewart et Hall (2016) soutient l'idée que l'imagerie CG améliore la mise en œuvre de la stratégie. Ils ont proposé un programme d'entraînement de six semaines (une fois par semaine) à l'imagerie CG pour aider à améliorer la vitesse et la précision de la prise de décision en curling. Le curling a été choisi parce qu'il est souvent appelé « échecs sur glace », obligeant les athlètes à penser deux à trois coups d'avance en moins de trente secondes pour prendre des décisions

stratégiques. Les résultats ont révélé que non seulement les athlètes amélioraient la qualité de leur imagerie CG, mais qu'ils amélioraient également considérablement la vitesse de leur prise de décision (mais pas la précision).

QUELLES IMAGES UTILISENT LES ATHLÈTES ?

Divers chercheurs (comme Munroe et al., 2000) ont étudié exactement ce que les athlètes se représentaient, et la façon dont ils se le représentaient. Les résultats se rapportent à quatre aspects de l'imagerie : les images de l'environnement dans lequel l'athlète concourt, le caractère positif ou négatif des images, les types d'images (visuelle, kinesthésique, auditive et olfactive) et la perspective (interne ou externe) que l'athlète adopte en créant ses images.

❄ ENVIRONNEMENT

Il n'est pas surprenant que les athlètes aient rapporté avoir imaginé l'environnement de compétition (lieu, spectateurs). Le plus souvent, ils l'ont fait lorsqu'ils utilisent des images pour se préparer à un événement, car imaginer un environnement de compétition peut augmenter la vivacité de l'image et la rendre plus réaliste. Un coureur de cross-country illustre bien ce type d'images.

> **« Le soir, je pense à toute la course… avant de m'endormir, je suis allongé… et j'imagine l'ensemble du parcours, du début à la fin et où se trouvent les collines. »**

❄ NATURE DE L'IMAGERIE

La plupart des études classent les images comme positives ou négatives. Les images positives sont le plus souvent utilisées lors des entraînements et avant la compétition. Par exemple, un athlète a décrit l'imagerie de cette façon :

> **« Pendant les entraînements, je pense à des beaux endroits et à de belles choses. Cela vous fait tout oublier. Et ainsi, une demi-heure d'entraînement s'envole. »**

Les images négatives apparaissaient le plus souvent lors des compétitions, comme dans cet exemple :

> **« Parfois, je m'imagine rater un coup au golf et, devinez quoi ? Je réalise généralement un mauvais coup. »**

Bien que la recherche en imagerie se concentre sur la génération d'images positives, les images – en particulier les images négatives – peuvent parfois avoir un effet négatif sur les performances. Lorsque nous leur posons directement la question, 35 % des athlètes, 25 % des entraîneurs et 87 % des psychologues du sport peuvent citer des exemples où l'imagerie inhibe la performance. Les situations suivantes doivent être surveillées attentivement, car elles peuvent contribuer à des résultats indésirables de l'utilisation de l'imagerie (Murphy, Nordin et Cumming, 2008) :

- Des images qui créent trop d'anxiété ;

- Des images qui attirent l’attention sur des facteurs non pertinents ;
- Des images non contrôlables, conduisant les pratiquants à des échecs ou à des erreurs ;
- Des images qui rendent l’athlète trop confiant et arrogant.

Souvent, nous nous disons de ne pas faire quelque chose. Mais cela a-t-il un effet positif ou négatif ? Beilock, Afremow, Rabe et Carr (2001) ont étudié la notion d’ « imagerie suppressive » (en essayant d’éviter une erreur particulière comme, par exemple, « ne pas imaginer une double faute »). Les résultats ont révélé que la précision d’un groupe utilisant des images mentales positives s’est améliorée, et ce quelle que soit la fréquence des images. Cependant, pour le groupe qui a utilisé la suppression des images mentales (on a dit aux participants de ne pas raccourcir leur putt ou de ne pas l’allonger), la précision s’est améliorée lorsqu’ils ont utilisé l’imagerie tous les trois putts, mais a diminué lorsqu’ils ont utilisé l’imagerie avant chaque putt. Même le remplacement de cette image négative par une image positive n’a pas contribué à améliorer la performance. Ces résultats sont cohérents avec les recherches de Ramsey, Cumming et Edwards (2008), qui ont constaté que l’imagerie suppressive (ne pas penser à envoyer la balle dans le bunker à côté du green) produisait des performances de putting significativement plus faibles que l’imagerie facilitatrice (se voir faire le putt). Ils soutiennent que la simple mention du bunker a augmenté la conscience qu’en avaient les joueurs, ce qui a à son tour affecté négativement leur concentration. Cela renforce l’idée que, se dire de ne pas imaginer quelque chose que vous ne voulez pas faire rendra plus probable le fait que vous allez l’imaginer, ce qui va impacter la performance. Une enquête menée par Cumming, Nordin, Horton et

Reynolds (2006) a examiné comment l'imagerie positive ou négative combinée au discours interne influence la performance. Les chercheurs ont découvert que les personnes qui utilisaient l'imagerie et le discours interne de façon positive amélioraient leurs performances, tandis que ceux qui l'utilisaient de façon inhibitrice diminuaient leurs performances. Les recherches futures doivent déterminer les combinaisons exactes qui produisent les meilleures performances. Enfin, Post et Wrisberg (2012) ont mené un entretien qualitatif sur les expériences des gymnastes avec l'imagerie. Les gymnastes ont parlé de la manipulation de la vitesse de leur imagerie, de la manière dont ils corrigeaient leur imagerie négative ou d'échec par inadvertance, de la nature multisensorielle de leur imagerie, de l'utilisation de la réponse et des propositions de stimulus (expliquées plus loin dans le chapitre), comment l'imagerie les préparait mentalement avant une compétition, et comment ils ont incorporé le mime des mouvements à leur imagerie. Il est intéressant de noter que certains gymnastes rapportent utiliser l'imagerie pendant le mouvement réel, décrivant l'expérience de l'imagerie « instantanée » d'un mouvement qu'ils étaient sur le point d'exécuter. Les gymnastes ont également utilisé l'imagerie pour se concentrer sur l'élément suivant d'une routine.

❊ TYPE D'IMAGERIE

Les chercheurs ont découvert que les athlètes décrivent quatre types d'images (visuelle, kinesthésique, auditive et olfactive) et qu'ils utilisent le plus souvent, et dans la même mesure, l'imagerie visuelle et kinesthésique. Cependant, cela ne signifie pas que les aspects auditifs et olfactifs de l'imagerie ne sont pas importants. Par exemple, un joueur de tennis professionnel a souligné l'importance de l'imagerie auditive :

> **« Si vous visualisez vraiment quelque chose, vous devez êtreconscient des sons, car différentes balles ont des sons différents. Les balles sonnent différemment lorsqu'elles sont coupées que lorsqu'elles sont frappées avec un top spin. Le son peut être très important car si vous imaginez ce que cela fait de frapper un revers coupé, le son sera différent d'un top spin. Cela a un vrai impact dans votre état d'esprit. »**

Farahat, Ille et Thon (2004) ont comparé l'efficacité de l'apprentissage d'une nouvelle tâche en utilisant des informations visuelles (regarder une vidéo) avec l'efficacité de l'apprentissage en prenant conscience du mouvement, de l'imagerie kinesthésique (sentir où son bras était dans l'espace alors que le mouvement est effectué les yeux bandés). Les résultats ont révélé que le groupe d'imagerie visuelle a obtenu des résultats significativement meilleurs que le groupe d'imagerie kinesthésique, bien que les deux groupes d'imagerie aient obtenu de meilleurs résultats que le groupe témoin. La meilleure façon de procéder (si possible) est de combiner les informations visuelles et kinesthésiques dans les compétences d'imagerie pour améliorer au maximum les performances.

※ PERSPECTIVE DE L'IMAGERIE

Les athlètes adoptent généralement une perspective interne ou externe pour visualiser leurs images (Mahonev et Avener, 1977). La perspective utilisée dépend de l'athlète et de la situation. Examinons brièvement chaque perspective. En utilisant l'imagerie interne, vous imaginez l'exécution d'un mouvement de

votre propre point de vue. Comme si vous aviez une caméra sur la tête, vous ne voyez que ce que vous verriez si vous exécutiez vous-même le geste. En tant que lanceuse de softball, par exemple, vous verriez le frappeur à la plaque, l'arbitre, la balle dans votre gant et la cible du receveur, mais pas l'arrêt-court, le joueur de deuxième but ou tout autre élément hors de votre portée normale de vision. Parce que l'imagerie interne provient d'une perspective à la première personne, les images soulignent la sensation du mouvement. En tant que lanceuse de softball, vous sentiriez vos doigts saisir la balle, l'étirement de votre bras pendant le recul, le transfert de poids et finalement l'extension de votre bras lorsque vous lâchez la balle.

En utilisant l'imagerie externe, vous vous voyez du point de vue d'un observateur extérieur. C'est comme si vous vous regardiez dans un film. Par exemple, si un lanceur de baseball imaginait le lancer d'un point de vue extérieur, il verrait non seulement le frappeur, le receveur et l'arbitre, mais également tous les autres joueurs de champ. On insiste peu sur la sensation kinesthésique du mouvement car le lanceur se regarde simplement jouer.

Les premières études suggéraient que les athlètes de haut niveau privilégiaient une perspective interne, mais d'autres recherches n'ont pas réussi à étayer cette affirmation (voir Hall, 2001). En ce qui concerne la performance, peu de différences fiables ont été établies entre l'imagerie interne et externe. En outre, il était pratiquement impossible de caractériser les pratiquants comme des utilisateurs d'imagerie strictement interne ou externe car les images variaient considérablement, d'une fois sur l'autre et entre les athlètes (Mumford et Hall, 1985). En fait, la plupart des athlètes olympiques interrogés par Murphy, Fleck, Dudley et Callister (1990) ont indiqué qu'ils utilisaient à la fois l'imagerie interne et externe.

Hardy et ses collègues (Hardy et Callow, 1999 ; White et Hardy, 1995) ont soutenu que les différences de tâches peuvent influencer l'utilisation de chaque perspective. Ils ont démontré que l'imagerie externe a des effets plus importants sur l'acquisition et la production d'habiletés morphocinétiques pour une exécution réussie, alors que la perspective interne devrait être supérieure pour l'acquisition et l'exécution de tâches qui dépendent fortement de la perception et de l'anticipation pour être correctement réalisées. Hardy et Callow fournissent des données préliminaires pour étayer leur contenu sur les habiletés morphocinétiques comme en gymnastique, karaté et escalade (1999), bien que d'autres données suggèrent que la perspective de l'imagerie n'a pas produit de différence par rapport au type de tâche effectuée (Cumming et Ste-Marie, 2001).

Pour finir, les tâches qui varient le long du continuum des sports à habiletés ouvertes (pression temporelle, environnement changeant, comme au basket-ball) et fermés (pas de pression temporelle, environnement stable, comme au golf) peuvent être affectées par l'imagerie interne et externe (Munroe-Chandler et Morris, 2011). Par exemple, les recherches de Spittle et Morris (2007) ont indiqué que l'imagerie interne pourrait être plus bénéfique pour les tâches fermées, et l'imagerie externe plus bénéfique pour les tâches ouvertes. Des recherches supplémentaires sont clairement nécessaires pour démêler cette question épineuse. Même si les résultats ne sont pas tranchés, une analyse de ces articles a montré que l'imagerie interne produisait plus d'activité électrique dans les muscles impliqués dans l'activité imaginée que l'imagerie externe (Hale, 1994). L'imagerie interne semble faciliter l'aspect kinesthésique, la sensation du mouvement et l'acquisition approximative des compétences de performance réelles. Cependant, une étude (Callow, Jiang, Roberts et Edwards, 2016) a révélé

que lorsque l'imagerie kinesthésique était ajoutée à l'imagerie interne, elle produisait des performances nettement meilleures que l'imagerie interne seule. Par conséquent, lors de l'utilisation d'une perspective interne, l'imagerie kinesthésique doit être un élément supplémentaire pour maximiser l'efficacité de l'imagerie.

En résumé, de nombreuses personnes passent de l'imagerie interne à l'imagerie externe. *« Parfois je m'imagine comme si c'était filmé de l'extérieur mais, la plupart du temps, je visualise comme ce que je vois de l'intérieur, parce que c'est comme ça que ça va être en compétition »*, comme l'a rapporté une gymnaste olympique (Orlick et Partington, 1988). L'important semble être d'obtenir une image claire et contrôlable, que ce soit d'un point de vue interne ou externe.

FACTEURS AFFECTANT L'EFFICACITÉ DES IMAGES

Plusieurs facteurs semblent déterminer dans quelle mesure les images peuvent améliorer les performances (Slimani, Chamari, Boudhiba et Cheour, 2016). Gardez cela à l'esprit pour maximiser l'efficacité des images.

❇ NATURE DE LA TÂCHE

Des années de recherche ont démontré que les tâches impliquant principalement des composantes cognitives, comme la prise de décision et la perception, sont les plus efficaces (Feltz et Landers, 1983). L'athlète qui s'entraîne mentalement peut réfléchir à ce qu'il doit faire, comment surmonter les barrières potentielles, et peut répéter les structures temporelle et spatiale d'une

habileté. Par exemple, pour prendre la bonne décision afin de consolider une avance, un meneur de basket pourrait visualiser faire une pause et noter les changements de position des joueurs offensifs et défensifs. Cependant, notez que l'imagerie s'est avérée efficace dans un large éventail de tâches, pas seulement celles comprenant principalement des composantes cognitives et décisionnelles. La recherche sur les habiletés discrètes (golf) et les habiletés continues (natation) montre des effets positifs de l'imagerie. En outre, la recherche sur les tâches de force démontre également que l'imagerie peut améliorer les performances, en particulier l'imagerie interne par rapport à l'imagerie externe (Slimani, Tod, Chaabene, Miarka et Chamari, 2016).

❊ NIVEAU DE COMPÉTENCE DU PRATIQUANT

Les données expérimentales montrent que l'imagerie améliore considérablement les performances des athlètes novices et experts, bien que les effets soient un peu plus forts chez les joueurs experts (Hall, 2001). De plus, les athlètes experts semblent utiliser plus fréquemment l'imagerie (Arvinen-Barrow, Weigand et Thomas, 2007). L'imagerie peut aider les athlètes novices à apprendre des éléments cognitifs pertinents pour produire une performance. Par exemple, après la démonstration du service au volley-ball par un professeur d'éducation physique, l'idée serait de proposer aux élèves de se représenter en train d'effectuer le service. Chez les athlètes experts, l'imagerie semble aider à affiner les habiletés motrices et à se préparer à prendre des décisions rapides et des ajustements perceptifs.

POINT CLÉ

La nature de la tâche et le niveau de compétence de l'athlète influent l'amélioration de la performance par l'imagerie. Les athlètes novices et experts qui utilisent l'imagerie pour des tâches cognitives montrent des effets les plus positifs.

❇ CAPACITÉ D'IMAGERIE

Le facteur qui influence le plus l'efficacité de l'imagerie est probablement la capacité de la personne à l'utiliser. La recherche a indiqué que l'imagerie est plus efficace lorsque les individus ont une plus grande capacité d'imagerie (Issac, 1992). Par exemple, Robin et ses collègues ont constaté en 2007 que les rendements aux services au tennis (compétence ouverte) se sont nettement améliorés pour les joueurs ayant une capacité d'imagerie plus élevée que pour ceux qui ont une moins bonne capacité d'imagerie. Une bonne capacité d'imagerie a été définie principalement en termes de vivacité et de contrôlabilité des images. De plus, Gregg, Hall, Mc Gowan et Hall (2011) soutiennent que l'imagerie doit être évaluée de plusieurs façons car elle a de multiples usages et prend de multiples formes. Plus les athlètes ont une capacité d'imagerie spécifique, plus ils utiliseront ce type d'imagerie. Utiliser l'imagerie est une habileté et, par conséquent, avec la pratique, chacun peut améliorer la précision et la contrôlabilité de ses images (Wakefield et Smith, 2011). Enfin, les chercheurs (Wright, Mc Cormick, Michela, Loporto et Holmes, 2015) ont constaté qu'un programme d'observation de l'action (se regarder à plusieurs reprises sur une vidéo où l'on est performant) de huit semaines a aidé à améliorer la qualité des images chez les golfeurs jouant en club.

❊ UTILISATION DE L'IMAGERIE PENDANT LA PRATIQUE PHYSIQUE

L'imagerie doit être ajoutée à la pratique physique classique. Cependant, l'imagerie ne remplace pas la pratique physique. Une combinaison de pratique physique et mentale n'est pas supérieure à la pratique physique seule si la composante mentale enlève du temps à la pratique physique (Hird, Landers, Thomas et Horan, 1991). Cependant, la pratique mentale améliore davantage les performances que l'absence de pratique. Une personne blessée, fatiguée ou surentraînée peut utiliser l'imagerie comme substitut à la pratique physique. Nous pourrions considérer l'imagerie comme un complément de vitamines à la pratique physique, quelque chose qui pourrait donner aux individus un avantage pour améliorer leurs performances (Vealey et Greenleaf, 2010).

❊ PERSONNALITÉ

Les caractéristiques de la personnalité ont été considérées comme essentielles à la préparation psychologique. Par conséquent, la personnalité peut influer sur l'efficacité des habiletés mentales utilisées par les athlètes (Hardy, Roberts, Thomas et Murphy, 2010). Bien que certaines études aient trouvé une relation entre la personnalité et d'autres habiletés mentales (établissement d'objectifs), la seule étude à ce jour qui s'est concentrée sur la personnalité et l'imagerie s'est focalisée sur le narcissisme (Roberts, Callow, Hardy, Woodman, et Thomas, 2010). Le narcissisme est généralement défini comme « un modèle omniprésent de grandeur, de besoin d'admiration et de manque d'empathie » (*American Psychiatric Association*, 2000). Les résultats ont révélé que les narcissiques qui utilisaient l'imagerie externe avaient des performances plus élevées que ceux qui utilisaient l'imagerie interne. Les chercheurs ont émis l'hypothèse que l'imagerie externe permettait aux

narcissiques d'alimenter leur concentration sur eux-mêmes, car une perspective externe leur permettait de se voir réellement en train de jouer. De toute évidence, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour étudier l'influence d'autres traits de personnalité sur l'efficacité des images mentales.

COMMENT FONCTIONNE L'IMAGERIE

Comment le simple fait de penser à passer la barre en saut en hauteur, à réaliser un service parfait au tennis, à soigner un bras blessé ou à réussir un putt au golf peut-il réellement aider à accomplir ces choses ? Nous pouvons générer des informations à partir de la mémoire qui sont essentiellement les mêmes qu'une expérience réelle. Par conséquent, les actions d'imagerie peuvent avoir un effet sur notre système nerveux similaire à celui de l'expérience réelle ou actuelle. Selon Marks (1977), *« les stimuli imaginés et les stimuli perceptifs ou réels ont un statut qualitativement similaire dans notre vie mentale consciente »* (p. 285). Les chercheurs en psychologie du sport ont proposé cinq explications de ce phénomène. Comme l'ont noté Munroe-Chandler et Morris (2011), bien qu'aucune théorie ne puisse vraiment expliquer toutes les différentes découvertes entourant la recherche et la pratique de l'imagerie, chaque théorie peut éclairer les mécanismes de l'imagerie et pourquoi elle peut améliorer les performances.

THÉORIE PSYCHONEUROMUSCULAIRE

La théorie psychoneuromusculaire est née avec Carpenter (1894), qui a proposé le principe idéomoteur de l'imagerie. Selon ce principe, l'imagerie facilite l'apprentissage de la motricité en raison de la nature des modèles d'activité neuromusculaire activés lors de l'imagerie. Autrement dit, des événements imaginés avec force stimulent les muscles de la même manière que lors de la pratique physique du mouvement. On suppose que ces légers influx sont identiques à celles produites au cours de la performance réelle, mais réduites en amplitude (en fait, les stimulations peuvent être si faibles qu'elles ne produisent pas de mouvement).

Le premier soutien scientifique de ce phénomène est venu des travaux d'Edmund Jacobson (1931), qui a rapporté que le mouvement imaginé de flexion du bras créait de petites contractions musculaires dans les muscles fléchisseurs du bras. Dans une recherche révolutionnaire avec des skieurs de descente, Suinn (1972, 1976) a surveillé l'activité électrique dans les muscles des jambes des skieurs alors qu'ils imaginaient skier le parcours. Les résultats ont montré que l'activité musculaire changeait lorsque les skieurs utilisaient l'imagerie. L'activité musculaire était plus élevée lorsque les skieurs s'imaginaient skier des sections difficiles sur le parcours, ce qui exigerait en effet une plus grande activité musculaire. Guillot et ses collègues (2007) ont découvert que l'activation électromyographique dans neuf muscles du haut du bras de pratiquants ayant imaginé soulever un haltère était en corrélation avec le mouvement physique réel de soulever un haltère. En outre, l'activité électromyographique était plus forte lorsque les pratiquants ont imaginé soulever un poids plus lourd que lorsqu'ils ont imaginé soulever un poids plus léger.

Lorsque vous imaginez clairement effectuer un mouvement, vous utilisez des voies neuronales

similaires à celles que vous utilisez lorsque vous effectuez réellement le mouvement. Prenons l'exemple du perfectionnement du swing de golf. Le but est de rendre votre swing le plus fluide et naturel possible. Pour ce faire, vous imaginez apporter un seau de balles sur le practice et pratiquer votre swing, en essayant de l'automatiser (c'est-à-dire de régler votre swing). En effet, vous renforcez les voies neuronales qui contrôlent les muscles liés à votre swing de golf. Bien que certaines recherches soutiennent cette explication du fonctionnement de l'imagerie, d'autres recherches indiquent que l'activité électrique produite par les muscles ne reflète pas le schéma d'activité qui se produit lors de l'exécution réelle du mouvement (Slade, Landers et Martin, 2002). Des recherches plus poussées sont nécessaires pour étayer empiriquement l'idée que l'imagerie fonctionne réellement comme prévu par la théorie psychoneuromusculaire.

Murphy (2005) a noté qu'avec des techniques d'imagerie, telles que la tomographie par émission de positons et l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle, nous pouvons comparer les images du cerveau d'une personne qui se repose tranquillement avec des images prises lorsque cette personne est en train de faire une session d'imagerie en vue d'une course de quatre-cents mètres. Ces images montrent que certaines zones du cortex cérébral sont beaucoup plus actives lorsqu'une personne utilise l'imagerie que lorsqu'elle se repose. Decety (1996) a découvert que lorsqu'une personne imagine le démarrage d'un mouvement, diverses zones du cerveau deviennent actives, y compris le cortex prémoteur lors de la préparation de l'action, le cortex préfrontal lorsque l'action est lancée et le cervelet lors du contrôle des séquences de mouvement qui nécessitent une commande spécifique. Plus étonnant, on a également découvert que de nombreuses zones du cerveau qui

sont utilisées pendant le processus de perception visuelle sont également utilisées pendant l'imagerie visuelle, ce qui signifie que l'imagerie partage certains processus et voies cérébrales avec la vision réelle. La recherche (Cremades, 2016) soutient l'idée que différentes zones du cerveau (et même différents hémisphères) sont impliquées au cours de l'imagerie kinesthésique. De plus, même les instructions visuelles et auditives ont produit différents changements dans le cerveau. Ce sont de nouveaux développements passionnants, et des recherches supplémentaires sont nécessaires pour documenter comment l'imagerie modifie réellement notre physiologie et, à son tour, améliore les performances.

Williams, Cumming et Balanos (2010) ont découvert que la façon dont les individus perçoivent les scripts d'imagerie affecte leurs réponses physiologiques. Plus précisément, si un facteur de stress est perçu comme un défi ou une menace, la fréquence cardiaque, le volume systolique et le débit cardiaque augmentent alors. Si un script est perçu comme neutre, aucun changement ne se produit. Cela démontre que la manière et le contenu de ce que nous imaginons peuvent avoir une influence importante sur nos réponses physiologiques.

THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE SYMBOLIQUE

Sackett (1934) a soutenu que l'imagerie mentale peut aider les individus à comprendre leurs mouvements. Sa théorie de l'apprentissage symbolique suggère que l'imagerie peut fonctionner comme un système de codage pour aider les gens à comprendre et à acquérir des schémas de mouvement. Autrement dit, l'une des façons dont les individus acquièrent des compétences est de se familiariser avec ce qui doit être fait pour les

réaliser avec succès. Lorsqu'un individu crée un programme moteur dans son système nerveux central, une trace mentale est formée pour mener à bien le mouvement. Par exemple, dans un match de double de tennis, une joueuse pourra mieux anticiper son propre déplacement si elle sait comment sa partenaire se déplacera sur un certain type de coup.

Des articles (Driskell, Cooper et Moran, 1994 ; Weinberg, 2008) ont montré que les participants utilisant l'imagerie obtenaient systématiquement de meilleurs résultats sur les tâches qui étaient principalement cognitives (quarterback au football américain) que sur celles qui étaient plus principalement motrices (musculation). Bien entendu, la plupart des habiletés sportives ont des composantes à la fois motrices et cognitives, et l'imagerie peut donc être efficace dans une certaine mesure pour aider les joueurs à développer des compétences diverses.

PROPOSITIONS DE RÉPONSE ET DE STIMULATION : LA THÉORIE BIOINFORMATIONNELLE DE LANG

Pour être plus efficaces, les scripts d'imagerie doivent contenir à la fois des propositions de stimulus et de réponse, tout en mettant l'accent sur les propositions de réponse. Voici des exemples de chacun :

SCRIPT ENRICHI DE PROPOSITIONS DE STIMULUS

C’est une belle journée d’automne et vous vous entraînez, en courant dans une rue proche de chez vous. Vous portez un legging rouge vif et, pendant que vous courez, vous regardez le vent souffler les feuilles de la rue sur la pelouse d’un voisin. Une fille à bicyclette vous dépasse. Vous faites un écart pour éviter un nid-de-poule sur la route et vous souriez à un autre coureur qui vous croise.

SCRIPT ENRICHI DE PROPOSITIONS DE RÉPONSE

C’est une journée fraîche d’automne et vous vous entraînez, en courant dans une rue proche de chez vous. Vous sentez la morsure froide de l’air dans votre nez et votre gorge lorsque vous inspirez de grandes bouffées d’air. Vous courez facilement, en déroulant, vous vous sentez agréablement fatigué et vous pouvez sentir votre cœur battre dans votre poitrine. Les muscles de vos jambes sont tendus, en particulier ceux des mollets et des cuisses, et vous pouvez sentir vos pieds prendre appui sur la chaussée. Pendant que vous courez, vous pouvez sentir la sueur sur votre corps.

THÉORIE BIOINFORMATIONNELLE

L’explication théorique la mieux développée concernant les effets de l’imagerie est probablement la théorie bioinformationnelle de Lang (1977, 1979). Basé sur l’hypothèse qu’une image est un ensemble fonctionnellement organisé de propositions stockées par le cerveau, le modèle soutient qu’une description d’une image se compose de deux types principaux d’énoncés : les propositions de réponse et les propositions de stimulus. Les propositions de stimulus sont des énoncés qui décrivent des caractéristiques de stimulus spécifiques du scénario à imaginer. Par exemple, lors d’une compétition majeure, un haltérophile pourrait imaginer la foule, la barre qu’il va soulever et les gens assis ou debout autour de lui. Par contre, les propositions de réponse sont des énoncés qui décrivent la réponse de celui qui utilise l’image au scénario particulier. Ils sont conçus pour produire une activité physiologique. Par exemple, demander à un haltérophile de sentir le poids de la barre dans ses mains alors qu’il se prépare pour son arraché ainsi que sentir les pouls de son cœur et un peu de tension dans ses muscles est une proposition de réponse.

Le point crucial est que les propositions de réponse sont une partie fondamentale de la structure de l’image dans la théorie de Lang. En substance, l’image n’est pas seulement un stimulus dans la tête de la personne auquel elle répond. Les instructions d’imagerie (en particulier MG-A) qui contiennent des propositions de réponse suscitent des réponses physiologiques plus importantes (augmentations de la fréquence cardiaque) que les instructions d’imagerie qui ne contiennent que des propositions de stimulus (Cumming et Williams, 2012). Les scripts d’imagerie doivent contenir à la fois des propositions de stimulus et de réponse, qui sont plus susceptibles de créer une image vivace que les propositions de stimulus seules.

MODÈLE À TRIPLE CODE

Le dernier modèle va encore plus loin en affirmant que le sens de l'image pour l'individu doit également être intégré dans les modèles d'imagerie. Plus précisément, le modèle d'imagerie du triple code d'Ahsen (1984) met en évidence la compréhension de trois effets qui sont des éléments essentiels de l'imagerie ; les effets sont appelés « ISM ». La première partie est l'image (I) elle-même. Selon Ahsen (1984), *« l'image représente le monde extérieur et ses objets avec un degré de réalisme sensoriel qui nous permet d'interagir avec l'image comme si nous interagissions avec le monde réel »*. La deuxième partie est la réponse somatique (S) : l'acte d'imagination entraîne des changements psychophysiologiques dans le corps (cette affirmation est similaire à la théorie bioinformationnelle de Lang). Le troisième aspect de l'imagerie (généralement ignoré par les autres modèles) est la signification de l'image (M, pour *« meaning »* en anglais). Selon Ahsen, chaque image confère une signification précise à l'utilisateur de l'image. Le même ensemble d'instructions d'imagerie ne produira jamais la même expérience d'imagerie pour deux personnes. Des différences individuelles peuvent être observées dans la description que Murphy (1990) a fait des patineurs artistiques à qui on a demandé de se détendre et de se concentrer pour

« voir une boule d'énergie brillante, que j'inspire et que je ramène au centre de mon corps ». Un patineur a imaginé une boule d'énergie rougeoyante *« explosant dans mon estomac* [et] *laissant un trou béant dans mon corps »*. Un autre patineur a dit que l'image de la boule d'énergie *« m'a aveuglé de sorte que lorsque j'ai commencé à patiner, je ne pouvais pas voir où j'allais et je me suis écrasé contre le mur de la patinoire ».* En substance, le modèle à triple code d'Ahsen reconnaît la puissante réalité des images pour l'individu et nous

encourage à rechercher la signification des images pour chaque individu.

UTILISATION DE L'IMAGERIE DANS L'EXERCICE

Ce chapitre porte principalement sur l'imagerie dans le sport. Cependant, l'imagerie dans l'activité physique a également été utilisée (Gammage, Hall et Rodgers, 2000 ; Hausenblas et al., 1999 ; Stanley, Cumming, Standage et Duda, 2012). La citation suivante illustre l'utilisation de l'imagerie en activité physique :

> **« Pendant des semaines avant de faire de l'exercice, je me suis imaginé bouger librement pendant que je travaillais. J'ai apprécié cette image et cela m'a aidé à commencer à m'entraîner. »**

Giacobbi, Hausenblas, Fallon et Hall (2003) ont découvert un certain nombre de fonctions

de l'imagerie de l'exercice, notamment les suivantes :

- **Technique d'exercice** : images qui aident à développer une technique d'exercice parfaite.
- **Routines d'aérobic** : images qui aident à développer des routines.
- **Contexte de l'exercice** : images qui créent une scène ou un environnement particulier.
- **Images d'apparence** : images de votre corps tel que vous aimeriez qu'il soit.
- **Résultats compétitifs** : images de bons résultats en compétition (gagner une course, s'améliorer par rapport aux performances passées).
- **Résultats de la condition physique et de la santé** : images liées à l'amélioration de la condition physique et de la santé.
- **Émotions et sentiments associés à l'imagerie** : images qui augmentent l'activation ou réduisent le stress.
- **Auto-efficacité de l'exercice** : images qui donnent confiance pour soutenir les entraînements.

Ces fonctions suggèrent que l'imagerie de l'activité physique aide à maintenir la motivation et les croyances d'auto-efficacité des participants, ce qui peut alors conduire à une plus grande implication dans l'activité physique. Stanley et ses collègues (Stanley et Cumming, 2010 ; Stanley et al., 2012) ont trouvé un type d'imagerie d'exercice appelé « imagerie de plaisir », dans lequel le

participant se concentre sur l’exercice qui a été très agréable dans le passé. Ce type d’images a augmenté la motivation autonome des pratiquants et produit des augmentations de l’affect positif. Ainsi, les participants en activités physiques devraient être encouragés à utiliser l’imagerie – en particulier les images d’apparence, de technique et de plaisir, qui se sont avérées être liées à la motivation intrinsèque (Stanley et al., 2012) – pour se voir atteindre leurs objectifs.

Fait intéressant, Giacobbi et ses collègues (2014) ont utilisé l’imagerie pour faciliter l’activité physique chez les personnes âgées (soixante-cinq ans). Les résultats ont révélé qu’environ 60 % des participants ont trouvé l’imagerie de l’exercice utile et étaient enthousiastes à l’idée de l’utiliser pour améliorer l’activité physique. Cependant, environ 40 % ont déclaré qu’ils n’envisageraient pas de continuer à utiliser l’imagerie. Cela met en évidence l’idée que les praticiens doivent comprendre les expériences et les motivations des pratiquants (en particulier les personnes âgées) avant d’introduire un programme d’imagerie, car les différences individuelles doivent être prises en compte. Une autre étude (Markland, Hall, Duncan et Simatovic, 2015) a révélé que l’imagerie peut augmenter les attitudes positives envers l’exercice, ce qui peut alors augmenter la participation à l’exercice.

Enfin, dans un article de synthèse, Kalicinsky et Lobinger (2013) soulignent les nombreux avantages potentiels de l'imagerie pour les personnes âgées, non seulement dans l'exercice, mais aussi dans les activités quotidiennes comme pour monter les escaliers.

EXPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES

Bien que ne constituant pas des théories à part entière, un certain nombre d'explications psychologiques ont été avancées pour expliquer les effets de l'imagerie. Par exemple, l'une des explications est fondée sur la théorie de l'attention-éveil et soutient que l'imagerie aide à préparer à atteindre un niveau d'activation optimale. Ce niveau permet au pratiquant de se concentrer sur les signaux pertinents pour la tâche et de filtrer les signaux non pertinents.

Un deuxième domaine expliquant l'efficacité de l'imagerie d'un point de vue psychologique soutient que l'imagerie aide à développer des habiletés mentales essentielles à l'amélioration des performances, telles qu'une confiance et une concentration accrues, ainsi qu'une diminution de l'anxiété (Munroe-Chandler et Morris, 2011). Par exemple, un golfeur a peut-être raté un putt crucial dans le passé et perdu un tournoi parce qu'il s'est tendu et a été distrait par la foule. Maintenant, il se voit prendre une profonde inspiration, suivre sa routine et se sentir confiant pour putter. Dans ses images, il se voit réussir le putt et gagner le tournoi.

CLÉS POUR UNE IMAGERIE MENTALE EFFICACE

Comme toutes les techniques psychologiques, l'habileté en imagerie s'acquiert par la pratique. Certains participants sont bons dans ce domaine, tandis que d'autres peuvent même ne pas être capables de se faire une image dans leur esprit. La vivacité et la contrôlabilité sont deux clés pour créer de bonnes images. Nous aborderons chacun de ces éléments tour à tour.

VIVACITÉ

Les personnes qui arrivent bien à créer des images mentales utilisent tous leurs sens pour rendre leurs images aussi vives et détaillées que possible. Il est important de créer le plus fidèlement possible l'expérience dans votre esprit. Portez une attention particulière aux détails environnementaux, tels que la disposition des installations, le type de surface et la proximité des spectateurs. Retrouvez les émotions et les pensées de la compétition réelle. Essayez de ressentir l'anxiété, la concentration, la frustration, l'exaltation ou la colère associées à votre performance. Tous ces détails rendront la performance imaginée plus réelle. Si vous avez du mal à obtenir des images claires et vivaces, essayez d'abord d'imaginer des choses qui vous sont familières, comme les meubles de votre pièce. Ensuite, utilisez le terrain où vous jouez et où vous vous entraînez d'habitude. Vous serez familiarisé avec la surface de jeu, les tribunes, l'arrière-plan, les couleurs et les autres détails de l'environnement. Karageorghis et Terry (2011) recommandent d'augmenter la vivacité de l'imagerie en ressentant l'image à travers différents

sens : la forte odeur du chlore lorsque vous entrez dans une piscine couverte, votre jeu vidéo de sport préféré, une balle de tennis jaune vif, le son d'une balle lorsqu'elle est frappée par une batte, la surface métallique froide d'un disque de poids, la sensation de faire du vélo sur un chemin de terre. Vous pouvez vous entraîner à produire des images vivaces avec les trois exercices qui suivent. Nous vous recommandons également d'essayer les exercices de De Mille (1973).

❊ EXERCICE DE VIVACITÉ 1: IMAGINER LA MAISON

Imaginez que vous êtes dans votre salon. Regardez autour de vous et observez tous les détails. Que voyez-vous ? Remarquez la forme et la texture des meubles. Quels sons entendez-vous ? Quelle est la température ? Y a-t-il du mouvement dans l'air ? Que sentez-vous ? Utilisez tous vos sens et assimilez tout. Vous pouvez également le faire en utilisant la salle de sport dans laquelle vous vous entraînez habituellement comme déclencheur.

❊ EXERCICE DE VIVACITÉ 2: IMAGINER LA BONNE EXÉCUTION D'UNE COMPÉTENCE

Sélectionnez un mouvement particulier dans votre sport et visualisez-vous en train de l'exécuter parfaitement. Exécutez le geste encore et encore dans votre esprit et imaginez chaque sensation et chaque mouvement de vos muscles. Par exemple, lorsque vous servez au tennis, commencez par vous voir sur la ligne, prêt, en regardant votre adversaire et le carré de service. Ensuite, choisissez l'endroit où vous voulez servir. Voyez et ressentez comment vous démarrez le mouvement de service et lancez la balle à la hauteur parfaite. Sentez votre dos se cambrer et vos épaules s'étirer pendant que vous ramenez la raquette derrière votre tête. Sentez que votre poids commence à se transférer vers l'avant et que votre bras et votre raquette s'élèvent

pour frapper la balle juste à la bonne hauteur et à l'angle voulu. Sentez votre poignet pendant que vous traversez la balle. Maintenant, voyez et ressentez que vous suivez la balle avec votre poids de corps en avançant complètement. La balle va exactement où vous le souhaitez, forçant un retour flottant de votre adversaire. Approchez-vous du filet et frappez la balle avec une volée croisée ferme.

❇ EXERCICE DE VIVACITÉ 3: IMAGINER UNE PERFORMANCE POSITIVE

Rappelez-vous aussi clairement que possible un moment où vous avez très bien joué. Si vous pouvez vous rappeler votre meilleure performance dans vos récentes expériences, utilisez-la. Votre visualisation couvrira trois domaines spécifiques de rappel : visuel, auditif et kinesthésique.

1. Tout d'abord, rappelez-vous visuellement à quoi vous ressembliez lorsque vous vous comportiez bien. Notez que vous avez l'air différent lorsque vous jouez bien et lorsque vous jouez mal. Essayez d'avoir une image aussi claire que possible de ce à quoi vous ressemblez lorsque vous jouez bien. Revoyez des vidéos où vous avez été performant pour aider à rendre l'image bien nette.

2. Maintenant, reproduisez dans votre esprit les sons que vous entendez lorsque vous jouez bien, en particulier votre discours interne. À quoi ressemble votre discours interne ? Que vous dites-vous et comment le dites-vous ? Quelle est votre réaction lorsque vous faites face à des situations critiques pendant le jeu ? Recréez tous les sons aussi fidèlement que possible.

3. Enfin, recréez dans votre tête les sensations kinesthésiques que vous ressentez lorsque vous jouez

bien. Que ressentez-vous dans les pieds et les mains ? Avez-vous une sensation de rapidité, de vitesse ou d'intensité ? Vos muscles sont-ils tendus ou détendus ? Restez concentré sur les sensations associées à une bonne performance.

POINT CLÉ

Lorsque vous utilisez des images, impliquez autant de sens que possible, créez et recréez les émotions associées à la tâche ou à la compétence que vous essayez d'exécuter.

CONTRÔLABILITÉ

Une autre clé d'une imagerie réussie est d'apprendre à manipuler vos images comme vous voulez. De nombreux athlètes ont du mal à contrôler leurs images et se retrouvent souvent à répéter leurs erreurs lorsqu'ils visualisent. Un frappeur de baseball pourrait visualiser ses retraits à la batte, une joueuse de tennis ses doubles fautes ou un gymnaste sa chute au cheval d'arçons. Contrôler votre image vous aide à imaginer ce que vous voulez accomplir au lieu de vous voir faire des erreurs. La clé du contrôle est l'entraînement. La description suivante par un plongeur olympique montre comment l'entraînement peut aider à surmonter une incapacité à contrôler ses images :

> **« Il m'a fallu beaucoup de temps pour contrôler mes images et perfectionner mon imagerie, peut-être un an, en le faisant tous les jours. Au début, je n'arrivais pas à me voir. Je voyais tout le monde, ou je voyais**

> **uniquement mes mauvais plongeons. Cela créait une image où je me blessais, où je trébuchais sur le plongeoir, où je me voyais exécuter un très mauvais plongeon. En continuant à travailler dessus, j'en suis arrivé au point où je pouvais me voir faire un plongeon parfait et la foule aux Jeux olympiques. Mais cela m'a pris du temps. » (Orlick et Partington, 1988)**

POINT CLÉ

Le fait qu'une personne utilise l'imagerie interne ou externe semble moins important que d'employer des images claires et contrôlables.

Nous suggérons les exercices de contrôlabilité suivants pour vous entraîner.

❇ EXERCICE DE CONTRÔLABILITÉ 1: CONTRÔLE DES PERFORMANCES

Imaginez travailler sur une habileté spécifique qui vous a posé des problèmes dans le passé. Faites bien attention à ce que vous faisiez mal. Imaginez maintenant que vous exécutez parfaitement cette habileté tout en voyant et en ressentant vos mouvements. Par exemple, un basketteur peut se voir et se sentir en train de faire un lancer-franc parfait, mais que le ballon ne touche que le filet. Maintenant, pensez à une situation de compétition dans laquelle vous avez eu des problèmes dans le passé. En prenant l'exemple du basket-ball, vous pourriez vous voir tirer deux lancer-francs à la fin d'un match, avec votre équipe menée

d’un point. Imaginez-vous rester calme pendant que vous réalisez les deux lancers.

❊ EXERCICE DE CONTRÔLABILITÉ 2: CONTRÔLE DES PERFORMANCES CONTRE UN ADVERSAIRE CORIACE

Imaginez-vous en train de jouer contre un adversaire qui vous a causé des problèmes dans le passé. Essayez d’exécuter une stratégie planifiée contre cette personne comme vous le feriez pendant une compétition. Imaginez des situations dans lesquelles vous tirez le meilleur parti de votre adversaire. Par exemple, un quarterback pourrait imaginer différentes défenses adverses et se voir indiquer le bon choix à ses partenaires pour contrer chaque type de défense. Assurez-vous de contrôler tous les aspects de vos mouvements ainsi que les décisions que vous prenez.

❊ EXERCICE DE CONTRÔLABILITÉ 3: CONTRÔLE DES ÉMOTIONS

Imaginez-vous dans une situation dans laquelle vous vous crispez, vous vous mettez en colère, vous perdez votre concentration ou votre confiance (après avoir manqué un panier ou raté une contre-attaque). Recréez la situation, en particulier les sentiments qui l’accompagnent. Ressentez par exemple l’anxiété de participer à un match de championnat. Utilisez ensuite des stratégies de gestion du stress (voir chapitre 12) pour sentir la tension s’échapper de votre corps et essayez de contrôler ce que vous voyez, entendez et ressentez dans vos images.

COMMENT DÉVELOPPER UN PROGRAMME D’ENTRAÎNEMENT EN IMAGERIE

Maintenant que vous connaissez les principes qui sous-tendent l'efficacité de l'imagerie et que vous êtes familiarisé avec les techniques d'amélioration de la vivacité et de la contrôlabilité, vous disposez des bases nécessaires pour mettre en place un programme d'entraînement à l'imagerie.

Pour être efficace, l'imagerie doit faire partie de l'entraînement quotidien. Les programmes d'imagerie doivent être adaptés aux besoins, aux capacités et aux intérêts de chaque athlète ou pratiquant. Lorsqu'une intervention est personnalisée en fonction des besoins spécifiques de l'athlète, elle aura plus de poids car l'athlète la trouvera probablement plus agréable et plus facile à exécuter (Cumming et Ramsey, 2009). Simons (2000) fournit des conseils pratiques pour mettre en œuvre un programme de formation à l'imagerie sur le terrain. En outre, Holmes et Collins (2001) proposent des lignes directrices pour rendre l'imagerie plus efficace ; c'est le modèle PETTLEP* (pour « *Physical, Environment, Task, Timing, Learning, Emotion, Perspective* » en anglais) qui met l'accent sur les éléments suivants :

- La nature *physique* du mouvement ;
- Les spécificités de *l'environnement* ;
- Le *type* de tâche ;
- Le *timing* du mouvement ;
- L'*apprentissage* du contenu du mouvement ;
- L'*émotion* (sens pour l'individu) du mouvement ;
- Le *point de vue* de la personne (interne ou externe).

Wakefield et Smith (2012) ont repris les points clés du modèle et fourni des recommandations spécifiques aux

praticiens. Celles-ci sont mises en évidence dans « Mise en œuvre du modèle d'imagerie PETTLEP ».

En testant ce modèle, Smith, Wright, Allsopp et Westhead (2007) ont trouvé un soutien pour inclure les éléments du modèle PETTLEP dans l'imagerie. Plus précisément, ils ont découvert qu'un athlète visualisant des images dans des situations réelles, tout en portant les vêtements qu'il porterait habituellement en pratiquant son sport (utiliser l'imagerie en portant son uniforme de hockey et en s'imaginant debout sur le terrain de hockey) a produit des performances nettement meilleures que la simple utilisation d'images plus traditionnelles (imagerie à la maison sans vêtement spécifique au sport). Dans une seconde étude, Wright et Smith (2007) ont constaté que le groupe PETTLEP a performé aussi bien qu'un groupe de performance uniquement, et mieux qu'un groupe d'imagerie traditionnelle sur une tâche cognitive. Ces résultats fournissent un soutien initial pour l'utilisation du modèle PETTLEP afin d'améliorer l'efficacité de l'imagerie.

Suite à ces études initiales, Wright et Smith (2009) et Ramsey, Cumming, Edwards, Williams et Brunning (2010) ont apporté un soutien supplémentaire au modèle PETTLEP de l'imagerie. Dans une étude réalisée par Ramsey et ses collègues (2010), les pratiquants ont imaginé effectuer un penalty en football. Un groupe s'est concentré sur les aspects liés à l'environnement et aux tâches du modèle PETTLEP, en utilisant uniquement des propositions de stimulus (*« choisissez le coin du but que vous allez viser »* par exemple), tandis que l'autre groupe s'est concentré sur le modèle PETTLEP basé sur les émotions, en utilisant des propositions de réponse (*« lorsque vous prenez le ballon et que vous vous dirigez vers le point de penalty, vous sentez une tension nerveuse monter dans les muscles de vos jambes et des crampes apparaissent dans votre estomac »* par

exemple). Les résultats ont révélé que les deux groupes ont obtenu de meilleurs résultats que le groupe témoin.

Wright et Smith (2009) ont comparé deux groupes : un groupe d'imagerie traditionnelle, qui s'est détendu avant de faire de l'imagerie (sans aucune pratique physique), et un groupe PETTLEP, qui a effectué une tâche de force sur une machine de curl biceps tout en faisant de l'imagerie pour assurer l'équivalence fonctionnelle (c'est-à-dire rendre l'imagerie équivalente à ce que le pratiquant est en train de faire). Les résultats ont indiqué que le groupe d'imagerie PETTLEP a obtenu des résultats significativement meilleurs sur la tâche de force que le groupe d'imagerie traditionnelle. Il semble que la maximisation de l'équivalence fonctionnelle via l'imagerie PETTLEP augmente les effets positifs de l'imagerie sur les performances. Ceci est étayé par les conclusions de Wakefield, Smith, Moran et Holmes (2013), qui ont passé en revue quinze ans de recherche sur le modèle PETTLEP et ont conclu que *« la plupart des études dans ce domaine semblent soutenir l'efficacité du modèle PETTLEP avec une grande variété de tâches et de populations ».*

Enfin, Post, Williams, Simpson et Berning (2015) ont constaté que la pratique physique et l'imagerie PETTLEP, ainsi que la pratique physique, surpassaient l'imagerie PETTLEP seule et les groupes témoins, bien que l'imagerie PETTLEP seule ait eu de meilleurs résultats que le groupe témoin. Cela confirme les études précédentes soulignant le fait que l'imagerie doit être combinée à la pratique physique pour obtenir les meilleurs résultats, bien que l'imagerie PETTLEP seule soit meilleure que l'absence de pratique (particulièrement important en cas de blessure ou d'autres événements qui réduisent la pratique physique).

Guillot et Collet (2008) ont proposé un modèle, appelé « modèle d'intégration de l'imagerie motrice », pour aider à guider la recherche sur l'imagerie et sa pratique. Le modèle pose quatre domaines spécifiques et certains sous-domaines dans lesquels l'imagerie peut affecter divers aspects de la performance sportive :

1. **Apprentissage moteur et performance** : caractéristiques de la tâche, capacité d'imagerie, durée et nombre d'essais, pratique mentale et physique, caractéristiques individuelles.
2. **Stratégies et résolution de problèmes** : routines de compétition, résolution de problèmes, habiletés tactiques et de jeu, objectifs de l'athlète.
3. **Motivation, confiance en soi et anxiété** : régulation de l'anxiété, amélioration de la confiance en soi et de la motivation intrinsèque, échauffement mental.
4. **Rééducation et blessures** : gestion de la douleur et imagerie de guérison, gains de force et d'étirement, accélération du rétablissement.

MISE EN ŒUVRE DE L'IMAGERIE PETTLEP

- **Physique :** l'athlète doit adopter la bonne posture, porter les mêmes vêtements (ou des

vêtements similaires) que ceux portés en compétition, et avoir en main ce qui serait utilisé en compétition. Par exemple, un joueur de tennis pourrait imaginer faire un ace tout en portant des vêtements de tennis et en tenant une raquette.

- **Environnement :** l'athlète doit utiliser des images dans l'environnement où se déroule la compétition. Lorsque cela n'est pas possible, des vidéos, des photographies ou un environnement similaire peuvent être utilisés comme substituts. Par exemple, un joueur de baseball pourrait imaginer frapper en se tenant debout dans ou près du rectangle du frappeur sur le terrain.
- **Tâche :** l'image de l'exécution de la tâche doit être identique à la performance réelle de la tâche. Par exemple, une gymnaste imiterait les éléments exacts de l'exécution sur la poutre. L'imagerie d'un débutant serait différente de celle d'un athlète élite.
- **Minutage :** les images doivent être visualisées en temps réel (c'est-à-dire le temps nécessaire pour effectuer réellement la tâche). Par exemple, si le programme long d'une patineuse artistique dure quatre minutes, l'imagerie doit durer quatre minutes.
- **Apprentissage :** les images doivent refléter le stade d'apprentissage de l'athlète, de sorte que des changements d'imagerie doivent se produire à mesure que l'athlète devient plus compétent dans la tâche. Par exemple, un basketteur peut d'abord imaginer dribbler le ballon tout en regardant le ballon mais, à mesure qu'il apprend l'habileté, il s'imaginera dribbler tout en gardant les yeux sur son adversaire.

- **Émotion :** les émotions que l’on ressent normalement lors de la compétition et de l’exécution de la tâche doivent être incluses dans l’imagerie. Par exemple, un joueur de football peut se sentir anxieux avant d’effectuer un penalty qui décide du vainqueur de la compétition.
- **Perspective :** l’athlète doit réaliser des images en utilisant soit une perspective interne (à travers ses propres yeux), soit une perspective externe (à travers les yeux des spectateurs), en fonction de la préférence et du type de compétence de l’athlète. Par exemple, un basketteur peut se voir tirer un lancer-franc d’un point de vue interne, tandis qu’un athlète pratiquant des habiletés morphocinétiques évaluées par des juges (gymnastique, plongeon) pourrait adopter une perspective externe.

POINT CLÉ

Adaptez les programmes d’imagerie aux besoins, capacités et intérêts individuels du pratiquant ou de l’athlète.

ÉVALUER LE NIVEAU DE COMPÉTENCE EN IMAGERIE

La première étape de la configuration de l’entraînement à l’imagerie consiste à évaluer le niveau de compétence

en imagerie du pratiquant. Les individus diffèrent quant à leur capacité à utiliser l'imagerie. Mesurer la capacité d'une personne en imagerie n'est pas facile, car l'imagerie est un processus mental, et donc pas directement observable. En conséquence, les psychologues du sport utilisent principalement des questionnaires pour essayer d'évaluer les divers aspects du contenu des images. Les tests d'imagerie remontent à 1909, lorsque le questionnaire BETTS sur l'imagerie mentale a été conçu pour la première fois. Plus tard, le questionnaire *Vividness of Movement Imagery* (Issac, Marks et Russel, 1986) a été développé pour mesurer l'imagerie visuelle ainsi que l'imagerie kinesthésique. Le questionnaire *Movement Imagery Questionnaire–Revised* (Gregg, Hall et Butler, 2010) fournit une mesure actualisée de l'imagerie visuelle et kinesthésique du mouvement.

De plus, Hall et ses collègues (1998) ont développé le *Sport Imagery Questionnaire*, qui contient des questions sur la fréquence à laquelle les individus utilisent divers types d'images (imaginer des habiletés sportives, des stratégies de jeu, rester concentré, l'excitation qui peut accompagner la performance). La fréquence d'utilisation de l'imagerie sportive indique que les athlètes ont trouvé ces techniques et stratégies d'imagerie particulières efficaces (Weinberg, Butt, Knight, Burke et Jackson, 2003). En améliorant encore le *Sport Imagery Questionnaire* (Short, Monsma et Short, 2004), les chercheurs ont constaté que la fonction de l'image, et non le contenu, était la plus critique. Essentiellement, si un athlète utilise des images pour améliorer sa confiance en soi, le contenu exact de l'image n'a pas d'importance tant qu'elle renforce la confiance. Enfin, Williams et Cumming (2011) ont présenté une première

version du *Sport Imagery Ability Questionnaire*, qui utilise des images spécifiques au sport, plutôt que des images de mouvements génériques, pour évaluer la capacité d'imagerie. Ces questionnaires d'imagerie peuvent être utilisés pour évaluer divers aspects de l'habileté à faire de l'imagerie, et le praticien choisit l'instrument le plus approprié pour une situation spécifique.

CONSEILS ET DIRECTIVES POUR LA MISE EN ŒUVRE D'UN PROGRAMME RÉUSSI D'ENTRAÎNEMENT À L'IMAGERIE

Après avoir calculé les résultats du questionnaire, les joueurs et les entraîneurs peuvent déterminer les domaines à intégrer dans le programme d'entraînement quotidien d'un athlète. Le programme d'imagerie n'a pas besoin d'être complexe ou gênant, et il devrait bien s'intégrer dans le programme d'entraînement quotidien de l'athlète. Vous trouverez ci-dessous des conseils et des directives pour mettre en œuvre avec succès un programme d'entraînement en imagerie (Vealey et Greenleaf, 2010).

❊ PRATIQUER DANS DES ENVIRONNEMENTS VARIÉS

Beaucoup de gens pensent que s'allonger sur un canapé ou une chaise est la seule façon de produire des images. Bien que les athlètes puissent vouloir commencer à pratiquer l'imagerie dans un environnement calme avec peu de distractions, une fois qu'ils maîtrisent l'imagerie, ils devraient la pratiquer dans de nombreux environnements différents (dans les vestiaires, sur le terrain, pendant l'entraînement, à la piscine). Les personnes qui arrivent bien à faire de l'imagerie peuvent s'entraîner presque n'importe où. Au fur et à mesure que les habiletés se développent, les

pratiquants apprennent à utiliser l'imagerie avec des distractions, et pendant une compétition. Parfois, pendant l'imagerie, on peut tenir un club ou un ballon dans les mains, se déplacer ou se mettre dans la position requise pour exécuter l'habileté (s'asseoir pour faire du kayak ou se mettre en position de frappeur au baseball).

※ RECHERCHER LA RELAXATION

L'imagerie précédée de relaxation est plus efficace que l'utilisation de l'imagerie seule (Weinberg, Seabourne et Jackson, 1981). Avant chaque séance d'imagerie, les athlètes doivent se détendre en utilisant une respiration profonde, une relaxation progressive ou une autre forme de relaxation qui fonctionne pour eux. La relaxation est importante pour deux raisons : elle permet à la personne d'oublier les tracas et les soucis quotidiens et de se concentrer sur la tâche à accomplir, et elle se traduit par des images plus puissantes car il y a moins de concurrence avec d'autres stimuli.

※ ÉTABLIR DES ATTENTES RÉALISTES ET UNE MOTIVATION SUFFISANTE

Certains athlètes sont prompts à rejeter un tel entraînement non traditionnel comme l'imagerie, estimant que la seule façon de s'améliorer est la pratique physique intense. Ils doutent que la visualisation d'un mouvement puisse aider à améliorer les performances. Ces pensées négatives et ces doutes sapent l'efficacité de l'imagerie. D'autres athlètes pensent que l'imagerie peut les aider à devenir le prochain Jordan Spieth ou Caroline Wozniacki, comme si l'imagerie était magique et pouvait les transformer en joueur de leurs rêves. La vérité est simplement que l'imagerie peut améliorer les habiletés sportives si vous y travaillez systématiquement. Les excellents athlètes sont généralement intrinsèquement motivés pour

pratiquer leurs habiletés pendant des mois, voire des années. Un engagement et une motivation similaires sont nécessaires pour développer des habiletés psychologiques. Pourtant, de nombreux athlètes ne s'engagent pas à pratiquer systématiquement l'imagerie.

❊ UTILISER DES IMAGES RÉALISTES ET CONTRÔLABLES

Lorsque vous utilisez des images relatives à la performance, essayez d'utiliser tous vos sens et ressentez les mouvements comme s'ils se produisaient réellement. De nombreuses équipes olympiques visitent le site de compétition des mois à l'avance afin de pouvoir se visualiser en train de jouer dans cet environnement précis, avec ses couleurs, sa disposition, et ses tribunes. Bouger et positionner votre corps comme si vous exécutiez réellement l'habileté peut rendre les images et la sensation de mouvement plus réalistes. Par exemple, au lieu de vous allonger dans votre lit pour vous imaginer frapper un but au football, levez-vous et donnez un coup de pied comme si vous le faisiez réellement. Les images peuvent être utilisées pendant les temps morts, il est donc important d'apprendre à utiliser l'imagerie les yeux ouverts comme fermés. Travaillez sur le contrôle des images pour produire le résultat souhaité.

❊ APPLIQUER DES IMAGES À DES SITUATIONS SPÉCIFIQUES

Assurez-vous d'utiliser des images dans des situations spécifiques, adaptées à vos besoins individuels. Par exemple, si une lanceuse de softball a du mal à rester calme, elle doit simuler différentes situations comportant des scores de jeu, un nombre de retraits et un nombre de coureurs en base pour obtenir des réponses mentales et physiques fortes et cohérentes à la pression de ces situations. S'imaginer en train de

pitcher de façon répétée ne serait pas aussi efficace que s’imaginer pitcher dans ces différentes situations difficiles.

❇ MAINTENIR UNE CONCENTRATION POSITIVE

Concentrez-vous en général sur les résultats positifs, comme marquer un but, réaliser une passe, bien terminer une séance de kinésithérapie. Parfois, utiliser l’imagerie pour reconnaître et analyser les erreurs est bénéfique (Mahoney et Avener, 1977) parce que personne n’est parfait et que nous faisons tous des erreurs à chaque fois que nous jouons. Cependant, il est également important de pouvoir laisser l’erreur derrière soi et de se concentrer sur le présent. Essayez d’utiliser des images pour vous préparer à l’éventualité de faire une erreur et d’y faire face efficacement.

En cas de problème avec une faute ou une erreur particulière, nous suggérons d’essayer d’abord d’imaginer l’erreur et de déterminer la réponse correcte. Puis imaginez-vous immédiatement exécuter le mouvement correctement. Répétez l’image de la réponse correcte plusieurs fois et enchaînez immédiatement avec une pratique physique réelle. Ce processus vous aidera à comprendre à quoi cela ressemble et à mieux ressentir pour bien exécuter le geste. Les erreurs font partie de la compétition, les athlètes doivent donc être prêts à les gérer efficacement. L’importance de se préparer aux erreurs et aux événements improbables a été relatée par Gould et ses collègues dans le cadre d’entretiens avec des entraîneurs et des athlètes olympiques (Gould, Greenleaf, Lauer et Chung, 1999). Cette attention aux erreurs et aux stratégies d’adaptation est mise en évidence dans la citation suivante d’un triple médaillé olympique :

> **« C’est comme si j’avais gardé des films dans ma tête. Je me les passe de temps en temps, en répétant des stratégies de course. Habituellement, j’imagine que la course se déroule comme je veux, je fixe mon rythme et je m’y tiens. Mais j’ai aussi d’autres films, avec des situations où quelqu’un s’échappe très vite et je dois le rattraper, ou imaginer comment je vais faire s’il fait très chaud. J’ai même un film «catastrophe» où tout va mal et où je souffre beaucoup, et je m’imagine en train de me sortir les tripes. » (Murphy et Jowdy, 1992)**

DÉVELOPPEMENT DE SCRIPTS D’IMAGERIE

Williams, Cooley, Newell, Weibull et Cumming (2013) ont fourni des directives spécifiques pour l’élaboration d’un script d’imagerie. Ils recommandent aux entraîneurs et aux athlètes de prendre en compte les cinq questions suivantes lors de la planification d’un script d’imagerie :

1. **Qui ?** Caractéristiques telles que l’âge, le sport, le niveau de compétition, les orientations motivationnelles et l’habileté d’imagerie.

2. **Où ?** Les environnements d'entraînement et de compétition ou loin des environnements d'entraînement et de performance (à la maison).
3. **Quand ?** Avant, pendant ou après la compétition ou l'entraînement.
4. **Pourquoi ?** Le but de l'imagerie (faire face à l'anxiété avant la compétition, améliorer la confiance, focaliser l'attention, augmenter la motivation).
5. **Quoi ?** Le contenu de l'image, qui est adaptée au qui, pourquoi, où et quand (pensées et sentiments immédiatement avant la compétition, modalités sensorielles utilisées, descriptions de l'environnement).

Voici un exemple de court script d'images pour le tennis : vous rentrez sur le court pour vous échauffer et vos pieds sont légers. Vos coups sont fluides, mais puissants. Vous ressentez avec plaisir votre préparation de coups et le fait que vous traversiez bien la balle. Vous vous déplacez librement et sans effort sur le court, pour jouer tous les coups de votre adversaire. Vous ressentez un bon étirement à l'arrière de votre bras et dans le bas du dos pendant que vous vous échauffez au service. Les frappes au-dessus de la tête sont réalisées proprement et sont bien centrées sur votre raquette. Vous vous échauffez au service et votre mouvement est fluide, vous vous étirez et vous transférez votre poids dans la balle. La balle atteint les endroits que vous visez avec beaucoup de spin et de vitesse.

Visualisez-vous commencer le match en train de servir et entrer directement dans le rythme du match. Imaginez des services puissants où votre adversaire ne peut faire de retour qu'au milieu du court et vous mettez votre adversaire à distance par des frappes courtes, avec beaucoup d'angle et avec un top spin. Votre point suivant est un long échange en fonds de court. Visualisez-vous conserver la balle en fond de court, la frapper fermement mais avec une bonne marge d'erreur. Finalement, votre adversaire frappe une balle courte et vous montez au filet en attaquant avec un revers coupé le long de la ligne. Votre adversaire tente un passing le long de la ligne, mais vous l'anticipez et vous réalisez une volée croisée. Vous finissez le jeu avec un gros ace sur la ligne médiane. Ce jeu vous permet de bien démarrer et vous permet de faire monter votre adrénaline et de vous concentrer sur le match. Lorsque vous vous préparez à rentrer sur le terrain, vous vous sentez détendu et confiant. Vous êtes impatient de frapper la balle.

※ ENVISAGER D'UTILISER LA VIDÉO ET L'AUDIO

De nombreux athlètes peuvent obtenir de bonnes images claires de leurs coéquipiers ou des adversaires qu'ils rencontrent fréquemment, mais ont du mal à se visualiser eux-mêmes. La raison en est qu'il est difficile de visualiser quelque chose que vous n'avez jamais vu. Se voir en vidéo pour la première fois est assez révélateur, et les gens demandent généralement : « *C'est moi ?* ». Une bonne façon de filmer les athlètes est

de les filmer à l’entraînement, de monter soigneusement la vidéo (généralement avec l’avis de l’entraîneur ou de l’athlète) pour identifier les habiletés parfaitement exécutées ou presque, puis de dupliquer la séquence à plusieurs reprises sur la vidéo. L’athlète observe ses gestes dans le même état détendu que celui prescrit pour l’entraînement par imagerie. Après avoir regardé la vidéo pendant plusieurs minutes, il ferme les yeux et imagine la scène.

Une autre façon d’utiliser la vidéo est de faire des films sur des athlètes qui jouent bien dans des situations particulières en compétition. Les gens peuvent utiliser ces vidéos avec leurs propres images pour renforcer la confiance et la motivation, ou simplement pour améliorer la clarté et la vivacité de leurs images. De plus, de nombreux athlètes réalisent leurs propres enregistrements audios. Les enregistrements audio ou vidéo personnels doivent inclure des signaux verbaux spécifiques qui sont familiers et significatifs pour le joueur, y compris des réponses spécifiques à diverses situations pouvant survenir au cours d’un match. Les athlètes peuvent également modifier un enregistrement en fonction de leurs besoins particuliers, afin de les aider à se sentir à l’aise lors de l’utilisation de l’enregistrement. Par exemple, dans une équipe professionnelle de baseball, des joueurs ont sélectionné des scènes spécifiques de films (où le héros a fait preuve de courage et de persévérance), des musiques, des extraits d’eux-mêmes ou d’autres joueurs et des citations. L’équipe vidéo a ensuite créé une vidéo pour chaque joueur en fonction de ses suggestions spécifiques, et le joueur peut la regarder quand il le veut.

Smith et Holmes (2004) ont rapporté que les golfeurs d’un groupe ayant eu recours à la vidéo ou à l’audio ont obtenu de bien meilleurs résultats que les golfeurs d’un scénario écrit ou d’un groupe témoin. De plus, Wakefield

et Smith (2011) ont constaté que l'utilisation de l'imagerie combinée à la vidéo contribuait à améliorer la force. Ceci est important parce que la grande majorité des interventions d'imagerie dans les études publiées ont utilisé des scripts écrits, qui ne semblent pas être les plus efficaces.

❊ INCLURE L'EXÉCUTION ET LE RÉSULTAT

L'imagerie doit inclure à la fois l'exécution et le résultat final des habiletés. De nombreux athlètes se font une image de l'exécution de l'habileté et non du résultat, ou vice versa. Les athlètes doivent être capables de ressentir le mouvement et de contrôler l'image afin de voir le résultat souhaité. Par exemple, les plongeurs doivent d'abord pouvoir sentir leur corps dans différentes positions tout au long d'un plongeon. Ensuite, ils devraient se voir faire une bonne entrée à l'eau. Une étude intéressante (Caliari, 2008) a révélé que se concentrer sur le mouvement directement lié à la technique (trajectoire de la raquette au tennis) produisait des performances nettement meilleures que de se concentrer sur un effet plus éloigné (trajectoire de la balle après l'avoir frappée au tennis). Par conséquent, les athlètes pratiquant des sports nécessitant l'utilisation d'un objet (baseball, tennis, golf, hockey) devraient davantage concentrer leur imagerie sur le mouvement lui-même que sur la direction de la balle, qui est externe au mouvement lui-même. Les athlètes doivent toujours inclure le résultat de leur performance dans leurs images, mais il est très important de se concentrer sur le processus.

❊ SYNCHRONISATION DE L'IMAGE

D'un point de vue pratique et intuitif, il est logique de créer une image en temps réel. En d'autres termes, le temps passé à visualiser un mouvement doit être égal

au temps nécessaire pour exécuter réellement ce mouvement. Si un golfeur prend normalement vingt secondes pour effectuer une routine avant de frapper, alors l'imagerie de cette routine devrait également prendre vingt secondes. L'imagerie en temps réel facilite le transfert de l'imagerie dans la vie réelle.

La recherche révèle que, dans l'ensemble, les athlètes choisissent volontairement l'imagerie en temps réel plutôt que l'imagerie rapide ou lente (O et Hall, 2009). Ceci est cohérent avec le modèle de Holmes et Collins (2001) mentionné précédemment, qui soutient que *« si l'imagerie porte sur la même représentation du mouvement, alors les caractéristiques temporelles devraient être les mêmes »*. De plus, la recherche (Munzert, 2008) indique que cette similitude est plus importante pour les tâches fermées (golf, patinage artistique ou gymnastique), où le temps dépend de l'athlète et pas de l'adversaire, que pour les tâches ouvertes (football, basket-ball), où les actions de l'adversaire peuvent affecter la durée et les schémas de jeu.

Dans une revue des articles scientifiques, Guillot, Hoyek, Louis et Collet (2012) ont constaté que, dans l'ensemble, plus il y a de congruence entre les temps de pratique réels et imaginés, meilleure est la performance. Cependant, les athlètes ont souvent des difficultés à conserver une durée d'imagerie similaire à celle de la pratique physique. Pour atténuer ce problème, les chercheurs suggèrent que l'on pourrait mesurer les temps intermédiaires (certains moments spécifiques pendant la réalisation du mouvement) et pas seulement le temps total pour déterminer exactement quand les athlètes pourraient accélérer ou ralentir leur production d'images, qu'il serait bon de demander aux athlètes de combiner l'imagerie avec l'observation vidéo de leur propre performance – parce que le feedback visuel peut fournir des informations sur la synchronisation des

mouvements – et de faire de l'imagerie dans le même environnement de compétition dans lequel ils s'entraînent, ce qui aiderait à intégrer la pratique de l'imagerie dans les séances d'entraînement physique.

FRÉQUENCE, DURÉE ET INTENSITÉ DE L'ENTRAÎNEMENT EN IMAGERIE

Bien qu'il existe une vaste littérature sur l'application de l'imagerie pour améliorer les performances, peu de recherches systématiques ont été effectuées sur le degré d'entraînement à l'imagerie souhaitable ou optimal. Comme l'ont noté Bhasavanija et Morris (2014), cette question simple est en fait complexe. Par exemple, un service de tennis ou un putt de golf ne prend que quelques secondes, tandis qu'un programme de gymnastique féminine au sol dure quatre-vingt-dix secondes et un programme long féminin seniors en patinage artistique prend quatre minutes. Si un athlète a réalisé dix répétitions, cela peut prendre quinze minutes au gymnaste, quarante au patineur, tandis que le golfeur n'aura besoin que de quelques minutes. Dans un autre exemple, une session d'imagerie de dix minutes avec dix répétitions est différente d'une session de dix minutes avec trente répétitions. Dans les séquences composées de plusieurs mouvements, le nombre de répétitions effectuées dans une période donnée (durée) peut être considéré comme l'intensité de la session d'imagerie.

Alors, combien de sessions d'imagerie faut-il faire ? Bien qu'aucune réponse définitive ne puisse être trouvée dans la littérature, voici des lignes directrices :

- Réalisez trois à quatre séances par semaine ;

- Les séances devraient durer environ quinze minutes mais pourraient durer jusqu'à trente minutes ;
- Le nombre de répétitions variera en fonction de la durée de l'habileté sportive, et plusieurs répétitions devraient être impliquées dans chaque session d'imagerie ;
- Si la concentration diminue, divisez les sessions d'imagerie en périodes plus courtes ;
- L'entraînement à l'imagerie doit être systématique et considéré comme une partie régulière de la préparation mentale pour la compétition et l'entraînement.

RECOMMANDATIONS POUR L'UTILISATION DES IMAGES

Sur la base des recherches présentées dans ce chapitre et d'une étude de Munroe-Chandler et Hall (2016), voici quelques recommandations pratiques pour l'utilisation de l'imagerie par les praticiens :

- Les athlètes de tous âges peuvent bénéficier d'imagerie.
- Encouragez les athlètes moins qualifiés à utiliser l'imagerie.
- Les images doivent être positives plutôt que négatives.

- Encouragez les athlètes à utiliser les images pendant les périodes où elles sont le moins utilisées, par exemple pendant l'intersaison, pendant les entraînements et au début d'une saison de compétition.
- Les athlètes doivent être de bonne humeur lorsqu'ils utilisent l'imagerie.
- La vitesse des images dépend de la situation. Plus précisément, lorsque vous apprenez, développez ou affinez une compétence, utilisez des images au ralenti. L'imagerie en temps réel peut être utilisée lorsque les athlètes sont préoccupés par le tempo ou la structure temporelle d'un mouvement. L'imagerie en mouvement rapide peut dynamiser les athlètes et améliorer la concentration.
- Utilisez autant de sens que nécessaire lors de la pratique de l'imagerie.
- Les athlètes doivent pratiquer l'imagerie régulièrement (au moins plusieurs fois par semaine) et généralement pendant plusieurs mois pour devenir compétents et être efficaces.

AVANT ET APRÈS L'ENTRAÎNEMENT

Une façon de planifier systématiquement l'imagerie consiste à l'inclure avant et après chaque séance d'entraînement. Limitez ces séances à environ dix minutes car la plupart des athlètes ont du mal à se

concentrer sur l'imagerie plus longtemps que cela (Murphy, 1990). Pour se concentrer et se préparer avant l'entraînement, les athlètes doivent visualiser les mouvements, les routines et les jeux qu'ils s'attendent à exécuter. Après chaque entraînement, ils devraient revoir les compétences et les stratégies sur lesquelles ils ont travaillé. Pour renforcer la confiance de ses joueuses, Tony Di Cicco, ancien entraîneur de l'équipe nationale féminine américaine de football, a utilisé l'imagerie avec le scénario suivant après l'entraînement :

> **« Imaginez-vous bien jouer. Si vous avez un bon jeu de tête, visualisez-vous marquer de la tête. Si vous êtes un excellent défenseur, visualisez-vous en train de subtiliser le ballon à un attaquant. Si vous êtes un bon passeur, visualisez-vous en train de faire des passes décisives. Si vous êtes rapide, visualisez-vous en train de courir devant les joueurs et de recevoir le ballon. Visualisez les habiletés particulières qui vous séparent des autres – les habiletés qui rendent votre équipe plus forte parce que vous les possédez. » (Di Cicco, Hacker et Salzberf, 2002)**

AVANT ET APRÈS LA COMPÉTITION

L'imagerie peut aider les athlètes à se concentrer sur la compétition à venir s'ils examinent exactement ce qu'ils veulent faire, y compris différentes stratégies pour différentes situations. Le moment optimal de cette imagerie avant la compétition diffère d'une personne à l'autre : certains athlètes aiment visualiser juste avant le début d'une compétition, tandis que d'autres

préfèrent le faire une heure ou deux avant. Ce qui est important, c'est que l'imagerie s'intègre facilement dans la routine avant l'événement. Elle ne doit pas être forcée, ni précipitée. Après la compétition, les athlètes peuvent se rejouer l'image d'une habileté qu'ils ont exécutée avec succès et obtenir ainsi une image crédible et contrôlable.

De même, les élèves des cours d'éducation physique peuvent s'imaginer corriger une erreur dans l'exécution d'une habileté qu'ils viennent d'apprendre. Ils peuvent également se rejouer des événements ratés, imaginer les jouer avec succès ou choisir une stratégie différente. L'imagerie peut également être utilisée pour renforcer le souvenir de ces habiletés déjà bien exécutées. Stephen Curry est un grand joueur qui réussit bien les tirs, mais il travaille toujours son shoot tous les jours. Être performant dans une compétence particulière n'empêche pas d'utiliser l'imagerie, l'utilité de l'imagerie perdurant tant que l'on s'entraîne.

PENDANT L'INTERSAISON

Les distinctions entre saison et intersaison sont souvent floues. Dans de nombreux cas, il n'y a pas de véritable intersaison parce que les athlètes font du conditionnement physique, de la musculation et entraînent des habiletés spécifiques à leur sport pendant qu'ils sont loin du terrain. L'utilisation de l'imagerie pendant l'intersaison est une bonne occasion de continuer l'entraînement, bien que des recherches récentes aient révélé que les athlètes utilisent beaucoup moins l'imagerie pendant cette période que pendant la saison (Vealey et Greenleaf, 2010).

PENDANT LES TEMPS MORTS

La plupart des événements sportifs comportent des temps morts, au cours desquels un athlète peut utiliser des images pour se préparer. Dans de nombreux sports, il y a un certain temps mort après la performance d'un athlète, occasion idéale pour utiliser l'imagerie.

À LA MAISON

Les athlètes peuvent utiliser des images à la maison ou dans tout autre endroit calme approprié. Il peut être difficile de trouver un endroit calme avant de s'entraîner, et il peut y avoir des jours où un athlète ne s'entraîne pas du tout. Dans de tels cas, les athlètes devraient essayer de réserver dix minutes à la maison pour ne pas interrompre leur routine d'imagerie. Certaines personnes aiment faire de l'imagerie avant de s'endormir, quand d'autres préfèrent le faire lorsqu'ils se réveillent le matin.

CONVALESCENCE ET RÉATHLÉTISATION

Les athlètes ont été formés pour utiliser l'imagerie avec des exercices de relaxation pour réduire l'anxiété liée à une blessure. Ils ont utilisé l'imagerie pour répéter les performances ainsi que les émotions qu'ils s'attendent à ressentir au retour à la compétition, restant ainsi en forme et prêts pour la reprise. Il a été démontré que des images positives de guérison ou de rétablissement complet améliorent la récupération. Ievleva et Orlick (1991) ont constaté que des images de guérison et de performance étaient liées à des temps de récupération plus rapides (l'imagerie peut également aider les athlètes, comme les coureurs de fond, à surmonter un seuil de douleur et à se concentrer sur la course et la technique plutôt que sur leur douleur). En outre,

différents types d’images se sont avérés efficaces à différents moments de la convalescence (Hare, Evans et Callow, 2008).

POINT CLÉ

Pour que l’imagerie soit efficace, elle doit être intégrée à la routine quotidienne.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. Définir ce qu’est l’imagerie.

L’imagerie fait référence à la création ou à la recréation d’une expérience dans l’esprit. C’est une simulation. Il s’agit de rappeler à la mémoire des informations qui y sont stockées concernant tous les types d’expériences et de les façonner en images qui ont du sens. L’imagerie doit impliquer de manière optimale tous les sens et ne pas reposer uniquement sur le visuel.

2. Discuter de l’efficacité de l’imagerie dans l’amélioration des performances sportives.

À l’aide d’études empiriques, d’études de cas et d’expériences, les chercheurs ont découvert que l’imagerie peut améliorer les performances dans une variété de sports et dans différentes situations. Bien entendu, les principes de l’utilisation efficace de l’imagerie doivent être incorporés dans les études d’imagerie pour optimiser son efficacité.

3. Discuter du lieu, du moment, de la raison et de la façon dont les images peuvent être utilisées par les athlètes.

L’imagerie est utilisée à de nombreux moments différents, mais le plus souvent avant la compétition. Les catégories d’images utilisées par les athlètes comprennent l’imagerie cognitive générale (utilisation de la stratégie), l’imagerie cognitive spécifique (utilisation des habiletés), l’imagerie spécifique à la motivation (recevoir une médaille), l’imagerie spécifique à la motivation générale-activation (excitation ou relaxation) et à la motivation générale-maîtrise (renforcer la confiance). Les athlètes utilisent l’imagerie interne ou externe, des images des événements positifs et négatifs ou de leur environnement, et utilisent les sens visuel, kinesthésique, olfactif, tactile et auditif.

4. Discuter des facteurs influençant l’efficacité des images.

L’efficacité de l’imagerie est influencée à la fois par des facteurs situationnels et personnels. Ceux-ci incluent la nature de la tâche, le niveau de compétence de l’athlète et l’habileté d’imagerie de la personne.

5. Décrire le fonctionnement des images.

Un certain nombre de théories ou d'explications abordent le fonctionnement de l'imagerie. Il s'agit notamment de la théorie psychoneuromusculaire, de la théorie de l'apprentissage symbolique, de la théorie bioinformationnelle, de la théorie du triple code et des explications psychologiques. Les cinq explications sont étayées par les résultats des recherches, et elles proposent essentiellement que les processus physiologiques et psychologiques expliquent l'efficacité de l'imagerie.

6. Discuter des utilisations de l'imagerie.

L'imagerie a de nombreux usages, notamment l'amélioration de la motivation, la réduction de l'anxiété, le renforcement de la confiance, l'amélioration de la concentration, la récupération après une blessure, la résolution de problèmes et la mise en pratique de compétences et de stratégies spécifiques.

7. Expliquer comment développer un programme d'entraînement à l'imagerie.

La motivation et les attentes réalistes sont les premières étapes essentielles de la mise en place d'un programme d'entraînement à l'imagerie. De plus, une évaluation à l'aide d'un instrument tel que le Sport Imagery Questionnaire doit avoir lieu avant le début du programme d'entraînement. L'entraînement de base en imagerie comprend des

exercices de vivacité et de contrôlabilité. Les athlètes doivent d'abord pratiquer l'imagerie dans un environnement calme et dans un état détendu et attentif. Ils devraient se concentrer sur le développement d'images positives, bien qu'il soit parfois utile de visualiser les échecs afin de développer des capacités d'adaptation. L'exécution et le résultat de la compétence doivent être imagés, et l'imagerie doit avoir lieu en temps réel.

8. Expliquer quand utiliser les images.

Les images peuvent être utilisées avant et après l'entraînement et la compétition, pendant l'intersaison, pendant les temps morts et à la maison. L'imagerie peut également aider à la convalescence.

MOTS-CLÉS

Contrôlabilité
Études de cas
Protocole de recherche à cas unique
Expériences scientifiques
Explications psychologiques
Imagerie
Imagerie externe
Imagerie interne
Modèle du triple code
Principe idéomoteur
Études empiriques
Sens auditif
Sens kinesthésique
Sens olfactif
Sens tactile
Sens visuel
Théorie bioinformationnelle
Théorie de l’apprentissage symbolique
Théorie psychoneuromusculaire
Vivacité

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Qu’est-ce que l’imagerie ? Discutez d’expériences qui impliquent tous les sens.
2. Quelles sont les trois façons d’utiliser l’imagerie ? Donnez des exemples pratiques pour chacun.
3. Comparez les théories d’apprentissage psychoneuromusculaire et symbolique.
4. Décrivez des preuves empiriques et expérimentales qui démontrent l’efficacité de l’imagerie dans l’amélioration des performances, y compris des preuves relatives à la nature de la tâche et au niveau de compétence.
5. Comparez les images internes et externes et leur efficacité.
6. Discutez de trois des éléments de base d’un programme d’imagerie réussi, y compris les raisons pour lesquelles ils sont importants.
7. Comparez les différents types d’imagerie : général cognitif, spécifique cognitif, spécifique motivationnel, général motivationnel-activation et général motivationnel-maîtrise.
8. Discutez des facteurs importants qui influent sur l’efficacité de l’imagerie.
9. Énumérez cinq fonctions de l’imagerie de l’exercice.
10. Décrivez les éléments du modèle PETTLEP, y compris la façon dont vous les

incluriez dans un programme d’entraînement à l’imagerie.

11. Décrivez cinq éléments dont il faut tenir compte lors de la mise en œuvre d’un programme d’entraînement à l’imagerie.
12. Discutez de la recherche sur l’imagerie et la dynamique de groupe.

QUESTIONS D’APPROFONDISSEMENT

1. Pensez à un sport ou à une activité physique que vous appréciez. Si vous deviez utiliser l’imagerie pour améliorer vos performances et améliorer votre expérience de participation, comment mettriez-vous en place un programme d’imagerie pour vous-même ? Quels seraient les principaux objectifs de ce programme ? Quels facteurs devez-vous prendre en compte pour améliorer l’efficacité de votre imagerie ?
2. En tant que professeur d’éducation physique et sportive, vous voulez utiliser l’imagerie avec une classe, mais les élèves

sont sceptiques quant à son efficacité. À l'aide de preuves empiriques, d'études de cas et d'expériences, vous devez convaincre les élèves que l'imagerie serait un excellent moyen de rendre les expériences de la classe plus positives.

3. En tant qu'entraîneur, comment pourriez-vous utiliser les quatre types d'imagerie abordés dans ce chapitre pour améliorer les performances, les sensations et les pensées de vos athlètes dans différentes situations ?

Chapitre 15

CONFIANCE EN SOI

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) définir et comprendre les bénéfices de la confiance en soi ;
2) discuter des sources de confiance dans le sport ;
3) comprendre comment les attentes affectent la performance et le comportement ;
4) expliquer la théorie de l'auto-efficacité ;
5) expliquer comment vous évalueriez la confiance en soi ;
6) expliquer les différents aspects de l'efficacité du coaching ;
7) décrire les stratégies de renforcement de la confiance en soi.

Lors des interviewes après les compétitions, les athlètes et les entraîneurs évoquent inévitablement le rôle critique que la confiance en soi (ou le manque de confiance en soi) a joué dans leur réussite (ou leur échec) mentale. Par exemple, Trevor Hoffman, qui a été l'un des meilleurs lanceurs à avoir jamais lancé dans les ligues majeures, a déclaré : *« La confiance est tout ; si vous commencez à vous interroger sur vous-même, vous risquez de faire plus de mauvaises performances »*. Ou, comme Mark Teixeira, un ancien des Yankees de New York, l'a fait remarquer : *« Je suis convaincu que tout ce que je me mets dans la tête arrivera. Tout ce pour quoi je me suis battu, je l'ai eu. »* Les grands athlètes gardent également une confiance élevée malgré de mauvaises performances récentes. Par exemple, l'ancien All-Star et futur membre du *Hall of Fame* des *New York Yankees* Derek Jeter qui évoluait au poste d'arrêt-court a déclaré que même au milieu d'une crise (qu'il a traversée lors de la saison 2004 et dont il s'est remis pour faire une excellente année), *« Je ne perds jamais ma confiance. Cela ne veut pas dire que je vais réussir, mais j'ai toujours confiance en moi »* (Mc Callum et Verducci, 2004). Enfin, la confiance est parfois ressentie non seulement par les athlètes mais aussi par leurs concurrents. Fin 2004, Andy Roddick a déclaré à propos de Roger Federer : *« Il y a une aura à son sujet dans les vestiaires. Mentalement, il est tellement confiant en ce moment. Une grande partie de son succès en ce moment est située entre les oreilles. »* Ces commentaires de Roddick sont repris par Federer lui-même, qui a déclaré : *« Je crois fermement en mes capacités, j'ai beaucoup de confiance vu mon bilan des dernières années. J'ai construit ce sentiment sur de grands points que je peux rejouer encore et encore. Les choses arrivent désormais automatiquement. »* Après avoir remporté l'Open d'Australie en 2018, Roger

Federer est devenu le premier homme à gagner vingt titres du Grand Chelem en simple.

La recherche indique également que le facteur qui distingue le plus les athlètes qui réussissent des athlètes moins performants est la confiance (Vealey, 2005). Gould, Greenleaf, Lauer et Chung (1999) ont constaté que la confiance (efficacité) figurait parmi les principaux facteurs influençant la performance aux Jeux olympiques de Nagano. Dans le même ordre d'idées, lors d'entretiens avec soixante-trois des meilleurs performeurs dans une grande variété de sports, près de 90 % ont déclaré avoir un niveau de confiance en soi très élevé. Les athlètes de haut niveau, quel que soit le sport, affichent constamment une forte croyance en eux-mêmes et en leurs capacités. Voyons comment le médaillé d'or olympique du décathlon Daley Thompson considère la confiance.

> **« J'ai toujours été convaincu de bien faire. Je sais si je vais gagner ou non. J'ai des doutes, mais venez une semaine ou dix jours avant l'événement, ils sont tous partis. Je n'ai jamais pris part à une compétition avec des doutes.**
>
> **J'ai toujours eu confiance en m'investissant à 100 % et à la fin de la journée, je pense que peu importe le classement, vous ne pouvez pas faire plus que faire de votre mieux. »**
>
> **Daley Thompson (cité dans Hemery, 1986)**

Même les athlètes d'élite ont parfois des doutes sur eux-mêmes, même s'ils semblent toujours croire qu'ils peuvent performer à des niveaux élevés. Par exemple,

l'ancien coureur de demi-fond Steve Ovett a déclaré : « *Il y a toujours une peur de ne pas être à la hauteur des attentes de mes amis* » (Hemery, 1986). Enfin, même la légende du basket-ball Michael Jordan parle de gagner en confiance par l'échec :

> **« J'ai raté plus de neuf mille tirs dans ma carrière. J'ai perdu près de trois cents matches. Vingt-six fois, on m'a fait confiance pour prendre le tir gagnant et je l'ai raté.**
>
> **J'ai échoué maintes et maintes fois dans ma vie – et c'est pourquoi je réussis. »**

Il y a donc parfois une lutte entre la confiance en soi et la reconnaissance de vos faiblesses. Commençons par définir ce que nous entendons par confiance en soi.

DÉFINIR LA CONFIANCE EN SOI

Bien que nous entendions tout le temps des athlètes et des sportifs parler de confiance, le terme n'est pas facile à définir. Les psychologues du sport définissent la confiance en soi comme la conviction que vous pouvez réussir un comportement souhaité. Le comportement souhaité peut être de marquer un but au football, de persévérer dans un régime d'exercice, de se remettre d'une blessure au genou, de servir un ace ou de frapper un home run. Mais le facteur commun est que vous croyez que vous y arriverez.

Bien que Vealey (1986) considérait à l'origine la confiance en soi à la fois comme une disposition et un état, la théorie la plus récente (Vealey, 2001 ; Vealey et Chase, 2008) est que la confiance en soi dans le sport est une construction sociale cognitive qui peut être plus caractéristique de votre état d'esprit ou de votre comportement selon le cadre temporel de référence utilisé. Par exemple, la confiance pourrait différer si nous examinons la confiance d'un athlète dans la compétition d'aujourd'hui par rapport à la confiance habituelle de celui-ci quant à la saison à venir. Par essence, la confiance peut être quelque chose que vous ressentez aujourd'hui et par conséquent elle peut être instable (état de confiance en soi), ou elle peut faire partie de votre personnalité et donc être très stable (trait de confiance en soi). Un autre développement récent est l'idée que la confiance est affectée par la culture organisationnelle spécifique ainsi que par les forces socioculturelles générales entourant le sport et l'exercice. Par exemple, un pratiquant peut recevoir beaucoup de retours positifs de la part de son entraîneur, et cela contribuera à renforcer sa confiance, mais ne pas recevoir de feedback (ou recevoir des commentaires négatifs) peut miner sa confiance. Dans le sport, la participation à certaines activités est considérée comme plus appropriée pour les hommes (par exemple, la lutte) ou les femmes (par exemple, le patinage artistique), ce qui affecterait certainement le sentiment de confiance d'un athlète. Voici comment un basketteur universitaire a décrit la confiance en soi et sa nature parfois éphémère :

> **« Le tout est d'avoir une approche mentale positive. En tant que shooteur, vous savez que vous manquerez probablement au moins 50 % de vos tirs. Vous ne pouvez donc pas vous rabaisser simplement parce**

que vous en manquez quelques-uns d'affilée.

Pourtant, je sais que c'est facile pour moi de perdre rapidement confiance en moi. Par conséquent, quand je rate plusieurs coups de suite, j'essaie de penser que je suis plus susceptible de mettre le suivant dans le panier puisque je suis un tireur à 50 %. Si je me sens confiant en moi et en mes capacités, tout le reste semble se mettre en place. »

Lorsque vous vous attendez à ce que quelque chose se passe mal, vous créez ce que l'on appelle une prophétie autoréalisatrice, ce qui signifie que s'attendre à ce que quelque chose se produise contribue en fait à ce que cela se produise. Malheureusement, ce phénomène est courant dans les programmes de sport de compétition et d'exercice. Les prophéties négatives autoréalisatrices sont des barrières psychologiques qui conduisent à un cercle vicieux : la perspective d'un échec mène à un échec réel, ce qui abaisse l'image de soi et augmente les perspectives d'échec futur. Par exemple, un frappeur de baseball en crise commence à craindre de se faire éliminer, ce qui entraîne une augmentation de son anxiété et une diminution de sa concentration, ce qui provoque généralement une baisse des attentes et une performance moindre.

CONFIANCE SPORTIVE ROBUSTE

Bien que la plupart des chercheurs et des praticiens comprennent l'importance de la confiance en soi dans l'amélioration des performances, il y a toujours eu une controverse sur la façon de définir la confiance en soi. Un concept appelé confiance sportive robuste est apparu dans la littérature scientifique. Il est défini comme « un ensemble de croyances positives durables mais malléables qui protègent contre les défis psychologiques et environnementaux permanents associés au sport de compétition » (Thomas, Lane et Kingston, 2011). En synthèse, une confiance sportive robuste comprend un ensemble de croyances (plutôt qu'une seule croyance) qui regroupe plusieurs types de confiance sportive (par exemple, la confiance associée à la réussite, à la préparation et à l'exécution des habiletés) qui sont intenses et généralement stables dans le temps. Cet ensemble de croyances est explicité dans la citation suivante d'un judoka masculin :

> **« La confiance robuste concerne plein de choses, tout, même. Il s'agit d'avoir confiance dans de nombreux domaines, de gagner, de se préparer, de croire en soi quoi qu'il arrive… croire que vous avez fait tout ce que vous pouviez et croire que vous pouvez relever le défi. » (Thomas et al., 2011)**

Les caractéristiques d'une confiance sportive robuste sont les suivantes :

- **Multidimensionnelle**. Une confiance robuste dans le sport consiste en plusieurs types de confiance dans le sport, comme la confiance en vos capacités, les résultats de performance, les capacités d'adaptation et la préparation physique et mentale.
- **Malléable**. La personne est réactive et réagit aux facteurs qui affaiblissent la confiance et a la capacité de rebondir rapidement après un revers ou une baisse de confiance.
- **Durable**. La confiance est durable, résistante au changement et solide.
- **Évolutive**. Une confiance sportive solide peut être développée avec le temps et devenir plus forte.
- **Protectrice**. Une confiance robuste dans le sport peut agir comme un tampon contre des facteurs limitants tels que les défaites, les blessures, les pressions et les attentes.
- **Un solide ensemble de croyances**. Une croyance sous-jacente dans le fait que vous pouvez le faire et que vous êtes le meilleur (à la frontière de l'arrogance plutôt que pure arrogance).

Beaumont, Maynard et Butt (2015) ont étudié comment la confiance en soi est développée et comment elle est maintenue telle qu'elle est vue à travers les yeux des consultants en psychologie du sport. Voici des stratégies

pour développer une confiance en soi robuste :

- Enregistrer les preuves en utilisant des éléments tels que

les journaux, la modélisation, les vidéos et la réflexion.

- Utiliser des compétences psychologiques telles que l'établissement d'objectifs, l'imagerie, le recadrage, la concentration sur le processus et l'élaboration de plans de compétition psychologique.
- Développer les atouts caractéristiques d'une athlète en

l'aidant à se concentrer sur les aspects de sa performance dans lesquels elle excelle et qui la distinguent des autres athlètes.

- Maintenir l'environnement d'entraînement en le modifiant pour créer des situations plus difficiles et de pression afin de tester les capacités mentales des athlètes.
- Tenir compte des différences individuelles entre les athlètes et utiliser des stratégies différentes pour différents athlètes.
- Soutenir le processus de développement en continuant à utiliser les stratégies pour développer la confiance, suivre les performances et fixer des objectifs.
- Influencer l'environnement de l'athlète en manipulant l'entraînement et en créant un environnement qui favorise la croyance et développe des signaux pour aider à maintenir une confiance robuste dans le sport quelle que soit la situation.

- Encourager les croyances stables en restructurant et en recadrant les pensées, en se concentrant sur vos propres pensées, car ce sont celles que vous pouvez contrôler.

Un bon exemple de quelqu'un qui a surmonté une prophétie négative autoréalisatrice est l'histoire dont Roger Bannister a franchi le cap des quatre minutes sur un mile. Avant 1954, la plupart des gens affirmaient qu'il n'y avait aucun moyen de courir un mile en moins de quatre minutes. De nombreux coureurs ont été chronométrés à 4 min 03 s, 4 min 02 s et 4 min 01 s, mais la plupart des coureurs affirmaient que descendre en dessous de quatre minutes était physiologiquement impossible. Roger Bannister, cependant, n'était pas d'accord. Il croyait pouvoir franchir la barrière des quatre minutes avec des bonnes conditions – et il l'a fait. L'exploit de Bannister était impressionnant, mais ce qui est vraiment intéressant, c'est que l'année suivante, plus d'une douzaine de coureurs ont réussi eux aussi à courir un mile en moins de quatre minutes. Pourquoi ? Est-ce que tout le monde est soudainement devenu plus rapide ou a commencé à s'entraîner plus dur ? Évidemment non. Ce qui s'est passé, c'est que les coureurs ont finalement cru que c'était possible. Jusqu'à ce que Roger Bannister franchisse ce cap, les coureurs se sont imposé des limites psychologiques parce qu'ils pensaient qu'il n'était tout simplement pas possible de casser cette barrière du mile en moins de quatre minutes.

Des recherches (Vealey et Knight, 2002) ont révélé que, comme beaucoup d'autres constructions de personnalité, la confiance en soi est multidimensionnelle. Plus précisément, il semble y avoir plusieurs types de confiance en soi dans le sport, dont les suivants :

- Confiance quant à sa capacité d'exercer ses compétences physiques ;
- Confiance quant à sa capacité à utiliser ses compétences psychologiques (par exemple, imagerie, discours intérieur) ;
- Confiance dans sa capacité à utiliser ses compétences perceptives (par exemple, prise de décision, adaptabilité) ;
- Confiance dans son niveau de forme physique et son statut d'entraînement ;
- Confiance dans son potentiel d'apprentissage ou sa capacité à améliorer ses compétences.

Hays, Maynard, Thomas et Bawden (2007) ont évalué les types de confiance en soi chez les athlètes de haut niveau et en ont trouvé d'autres, tels que la croyance en sa capacité à réussir (à la fois atteindre la victoire et l'amélioration des performances) et la croyance en sa supériorité sur l'opposition. Cela souligne la notion selon laquelle les athlètes de haut niveau ont une forte croyance en leurs capacités et est cohérente avec l'importance de la confiance en soi comme on le voit dans les études sur la force mentale.

AVANTAGES DE LA CONFIANCE EN SOI

La confiance en soi se caractérise par une forte espérance de réussite. Cela peut aider les individus à susciter des émotions positives, à faciliter la

concentration, à se fixer des objectifs, à augmenter leurs efforts, à concentrer leurs stratégies de jeu et à maintenir leur dynamique. Essentiellement, la confiance peut influencer les émotions, le comportement et les cognitions Voici une vision synoptique de chacun de ces éléments.

- **La confiance suscite des émotions positives**. Lorsque vous vous sentez en confiance, vous êtes plus susceptible de rester calme et détendu sous la pression. En outre, des recherches (Jones et Swain, 1995) ont révélé que les athlètes avec une grande confiance interprètent leurs niveaux d'anxiété de manière plus positive que ceux qui ont moins confiance en eux. Cela fournit un système de croyances plus productif dans lequel on peut considérer que les émotions facilitent la performance.
- **La confiance facilite la concentration**. Lorsque vous vous sentez en confiance, votre esprit est libre de se concentrer sur la tâche à accomplir. Lorsque vous manquez de confiance en vous, vous avez tendance à vous inquiéter de la façon dont vous faites ou dont les autres pensent que vous faites les choses. Essentiellement, les individus confiants sont plus habiles et efficaces dans l'utilisation des processus cognitifs et ont des compétences attentionnelles, des modèles d'attribution et des stratégies d'adaptation plus productifs.
- **La confiance a des effets sur les objectifs**. La personne confiante doit se fixer des objectifs ambitieux et les poursuivre activement. La confiance vous permet de viser la lune et de donner toute la mesure de votre potentiel. Les personnes qui ne sont pas confiantes ont tendance à se fixer des objectifs faciles et à ne jamais chercher à dépasser leurs limites (voir chapitre 16).
- **La confiance augmente l'effort**. L'effort que quelqu'un consacre et la durée pendant laquelle

l’individu persistera à poursuivre un objectif dépendent en grande partie de la confiance en soi (Hutchinson, Sherman, Matinovic et Tenebaum, 2008). Lorsque les capacités sont égales, les gagnants des compétitions sont généralement les athlètes qui croient en eux-mêmes et en leurs capacités. Cela est particulièrement vrai dans les situations qui nécessitent de la persévérance (par exemple, courir un marathon ou jouer un match de tennis de trois heures) ou faire face à des obstacles tels que des séances de rééducation douloureuses.

- **La confiance affecte les stratégies de jeu**. Les sportifs parlent généralement de « jouer pour gagner » ou, au contraire, de « jouer pour ne pas perdre ». Les athlètes confiants ont tendance à jouer pour gagner : ils n’ont généralement pas peur de prendre des risques et prennent donc le contrôle de la compétition à leur avantage. Lorsque les athlètes ne sont pas confiants, ils jouent souvent pour ne pas perdre : ils sont hésitants et essaient d’éviter de faire des erreurs. Par exemple, un basketteur confiant qui sort du banc essaiera de faire bouger les choses en marquant, en interceptant une passe ou en gagnant un rebond important. Un joueur moins confiant essaiera d’éviter de commettre une erreur, comme rendre le ballon.
- **Les effets de la confiance sur le momentum**. Les athlètes et les entraîneurs considèrent la gestion du momentum comme un déterminant critique de la victoire et de la défaite (Miller et Weinberg, 1991). Être capable de produire un momentum positif ou inverser un momentum négatif est un atout important. La confiance semble être un élément essentiel de ce processus. Les gens qui ont confiance en eux et en leurs capacités n’abandonnent jamais. Ils considèrent les situations dans lesquelles les choses vont contre eux comme des défis et réagissent avec une détermination accrue. Par exemple, Wayne Gretsky, LeBron James,

Serena Williams et Rory McIllroy ont fait preuve de confiance pour inverser le momentum alors que les perspectives semblaient sombres.

- **La confiance affecte les performances**. La relation la plus importante pour les praticiens est probablement celle entre la confiance et la performance. Bien que nous sachions d'après les recherches antérieures qu'il existe une relation positive entre la confiance et la performance (Feltz et Oncu, 2014 ; Vealey, 2001), les facteurs affectant cette relation sont moins bien connus. Cependant, des facteurs tels que la culture organisationnelle (attentes du secondaire par rapport à celles de l'université), les caractéristiques de la personnalité (orientation compétitive), les caractéristiques démographiques (sexe, âge), l'affect (activation, anxiété), et les cognitions (attributions de succès ou d'échec) ont été jugées importantes. Tous ces facteurs déterminent si la confiance est trop faible, trop élevée ou à l'équilibre, comme nous le verrons brièvement dans les sections suivantes.

CONFIANCE EN SOI OPTIMALE

Bien que la confiance soit un déterminant essentiel de la performance, elle ne suffit pas à compenser l'incompétence. La confiance n'est utile que jusqu'à un certain point. La relation entre la confiance et la performance peut être représentée sous la forme d'un U inversé avec le point le plus élevé décalé vers la droite (**figure 15.1**). Les performances s'améliorent à mesure que le niveau de confiance augmente – jusqu'à un point optimal, après quoi des augmentations supplémentaires de la confiance produisent des diminutions des performances. Une confiance en soi optimale signifie que vous êtes tellement convaincu que vous pouvez atteindre vos objectifs que vous vous efforcerez de le

faire. Cela ne signifie pas nécessairement que vous serez toujours performant, mais c'est essentiel pour atteindre votre potentiel. Une forte croyance en vous-même vous aidera à gérer efficacement les erreurs et les fautes et vous aidera à réussir. Chaque personne a un niveau optimal de confiance en soi, et des problèmes de performance peuvent survenir avec trop ou pas assez de confiance.

POINT CLÉ

Les gens s'efforcent d'atteindre un niveau de confiance individuel et optimal, mais deviennent parfois trop confiants ou pas assez confiants.

LE MANQUE DE CONFIANCE

Beaucoup de gens ont les habiletés physiques nécessaires pour réussir, mais n'ont pas confiance en leur capacité à exécuter ces habiletés sous pression – lorsque l'on joue pour le gain du jeu ou du match. Par exemple, une joueuse de volley-ball attaque constamment de façon forte et précise pendant

l’entraînement. Au cours du match, cependant, sa première attaque est contrée face à elle. Elle commence à douter d’elle-même, devient hésitante et retient ses attaques suivantes, perdant ainsi son efficacité.

Le doute nuit aux performances : il crée de l’anxiété, interrompt la concentration et provoque l’indécision. Les personnes qui manquent de confiance se concentrent sur leurs lacunes plutôt que sur leurs forces, se distrayant de la tâche à accomplir. Comme l’a fait remarquer un athlète : *« Une fois que vous commencez à douter de vous-même et de vos capacités, vous êtes fini »*. Les pratiquants ont souvent des doutes sur leur apparence ou sur leur capacité à suivre un programme d’exercice régulier. Mais, comme indiqué précédemment, pour certaines personnes, un peu de doute aide à maintenir la motivation et empêche la complaisance ou l’excès de confiance.

L’EXCÈS DE CONFIANCE

Les gens trop confiants sont en fait faussement confiants. Autrement dit, leur confiance est plus grande que ne le justifient leurs capacités. Leur performance diminue parce qu’ils pensent qu’ils n’ont pas à se préparer ou à faire des efforts pour réaliser la tâche qui leur incombe. Cela se produit lorsqu’une équipe de premier plan prend pour acquise la victoire contre une autre équipe, ses membres pensant qu’il suffira de se présenter pour gagner. Cependant, vous ne pouvez pas être trop confiant si votre confiance est basée sur des compétences et des capacités réelles. En règle générale, l’excès de confiance est beaucoup moins un problème que le manque de confiance. Cependant, lorsqu’un excès de confiance se produit, les résultats peuvent être tout aussi désastreux. Au milieu des années 1970, Bobby Riggs a perdu une célèbre «

bataille des sexes » (l'événement a été décrit dans le film *Battle of the Sexes* en 2017) lors d'un match de tennis contre Billie Jean King. Riggs a expliqué la défaite de cette façon :

> **« C'était principalement un cas d'excès de confiance de ma part. Je me suis surestimé. J'ai sous-estimé la capacité de Billie Jean à faire face à la pression. Je l'ai laissée choisir la surface et la balle parce que je pensais que cela ne ferait aucune différence, qu'elle se battrait. Même quand elle a remporté le premier set, je n'étais pas inquiet. En fait, j'ai essayé de parier encore plus sur moi-même. J'ai mal calculé. J'ai manqué de gaz. Elle a commencé à jouer de mieux en mieux. J'ai commencé à jouer de pire en pire. J'ai essayé de ralentir le jeu pour la gêner mais elle a maintenu la pression. » (Tarshis, 1977)**

La situation dans laquelle deux athlètes ou équipes de capacités différentes s'affrontent est plus courante. Le meilleur joueur ou la meilleure équipe aborde souvent la compétition avec trop de confiance. Les joueurs de meilleur niveau se préparent peu et se comportent sans réfléchir, ce qui peut les amener à mal entamer la compétition. L'adversaire, quant à lui, commence à gagner en confiance, ce qui rend encore plus difficile pour les joueurs trop confiants de revenir et de gagner. Une autre situation que la plupart d'entre nous ont vue est celle d'un athlète qui simule un excès de confiance.

MOMENTUM PSYCHOLOGIQUE : ILLUSION OU RÉALITÉ ?

La plupart des entraîneurs et des athlètes parlent du concept du momentum psychologique et de son caractère souvent insaisissable – à un moment vous l'avez et la minute suivante, il a disparu. Certains chercheurs ont découvert que ce momentum pourrait être une illusion plutôt qu'une réalité. Par exemple, une étude a porté sur le phénomène de la main chaude dans le basket-ball, ce qui signifie traditionnellement qu'un joueur qui tire plusieurs paniers victorieux d'affilée est susceptible de continuer à le faire.
En utilisant les enregistrements d'équipes professionnelles de basket-ball, les chercheurs ont découvert qu'un joueur, après avoir réussi plusieurs tirs consécutifs, était tout aussi susceptible de rater le prochain panier que de le marquer (Gillovich, Vallone et Tversy, 1985 ; Koheler et Conley, 2003).

D'autres chercheurs ont également constaté que le momentum n'affectait pas les performances ultérieures au baseball (Albright, 1993) ou au volley-ball (Miller et Weinberg, 1991). Cependant, des recherches supplémentaires ont montré une relation entre le momentum psychologique et la

performance dans des sports comme le tennis, le basket-ball et le cyclisme (Perreault, Vallerand, Montgomery et Provencher, 1998). Il a été avancé que le momentum psychologique affecte la performance par des mécanismes cognitifs (augmentation de l'attention et de la confiance), affectifs (changements dans la perception de l'anxiété) et physiologiques (augmentation de l'activation). Dans ce sens, une étude de Briki, Hartigh, Hauw et Gernigon (2012) a révélé qu'un événement inattendu incompatible avec les attentes de performance établies a déclenché une dynamique.
Par exemple, une équipe de football menée 2-0 et qui est complètement dominée pourrait inverser sa dynamique si elle marque un but, même un but chanceux, car la performance va à l'encontre de ce qui s'était passé avant le but.

La question de savoir si le momentum psychologique est réel ou simplement une illusion reste ouverte. Dans un examen approfondi des vingt ans de recherche sur la « main chaude », Bar-Eli, Avugos et Raab (2006) ont trouvé 12 études à l'appui du momentum psychologique et 16 études qui ne le soutiennent pas. Les auteurs concluent que bien qu'il existe des preuves contre l'existence du momentum psychologique dans le basket-ball et quelques autres sports, les simulations confirment la présence de momentum psychologique. Cependant, Gula et Raab (2004) ainsi qu'Avugos, Bar-Eli, Ritoy

et Sher (2013) ont proposé une sorte de position de compromis.
Plus précisément, ils ont fait valoir qu'il serait préférable pour un entraîneur de sélectionner le joueur avec la main chaude pour prendre le dernier tir, mais seulement si ce joueur a un taux de réussite de base élevé (par exemple, est un bon tireur dès le début d'un match). Ainsi, ils perçoivent la main chaude ni comme un mythe ni comme une réalité mais plutôt comme une information à utiliser lors du choix d'un tireur dans une situation critique.

Enfin, des recherches (Doron et Gaudreau, 2014 ; Rudd et al., 2016) ont révélé les éléments suivants :

- Bien que les victoires successives aient produit un affect plus positif et un meilleur contrôle perçu, cela n'a pas prédit la performance ultérieure.
- Bien que des séries, que l'on pourrait attribuer au momentum psychologique, se produisent dans les matches, celles-ci ne se produisent pas souvent et ne peuvent pas être anticipées par les performances antérieures.

- Avoir une série de victoires ou de performances réussies rend moins probable pour les athlètes une série de résultats négatifs dans les performances futures. Cependant, encore une fois, lorsque ces résultats positifs se sont produits, ils ne pouvaient pas être prédits par les performances antérieures récentes.

Souvent, les athlètes font cela dans le but de plaire aux autres et de cacher leurs sentiments réels de doute de soi. Il serait plus constructif pour les athlètes d'exprimer de tels sentiments à l'entraîneur afin que celui-ci puisse ensuite concevoir des programmes pour aider les athlètes à lever leurs doutes et à reprendre confiance en eux.

Bandura (1997) a fait valoir qu'un excès de confiance n'existe pas vraiment, que ce n'est qu'une explication a posteriori de l'échec. Essentiellement, lorsque les athlètes perdent face à un adversaire de niveau inférieur, ils font souvent remarquer qu'ils ont pris l'adversaire trop à la légère (c'est-à-dire qu'ils étaient trop confiants) et qu'ils ne se sont tout simplement pas assez bien préparés, ce qui les a menés à l'échec. Mais si les athlètes gagnent, ils ne disent presque jamais qu'ils étaient trop confiants mais qu'ils ont quand même gagné. La question empirique de savoir s'il existe un excès de confiance doit encore trouver une réponse.

MODÈLE DE CONFIANCE SPORTIVE

Maintenant que nous avons discuté des différents aspects de la confiance en soi dans le sport, il est temps d'agréger l'ensemble des éléments dans un modèle de confiance dans le sport (**figure 15.2**) décrit par Vealey et ses collègues (Vealey 1986, 2001 ; Vealey et Chase, 2008). Le modèle de confiance sportive comporte quatre éléments :

1. Facteurs influençant la confiance dans le sport. On suppose que la culture organisationnelle ainsi que les caractéristiques démographiques et de personnalité influencent la confiance dans le sport. La culture organisationnelle représente les aspects structurels et culturels de la sous-culture sportive, qui peuvent inclure des éléments tels que le niveau de compétition, le climat de motivation, les comportements d'entraîneur et les attentes des différents programmes sportifs. De plus, les caractéristiques de la personnalité (par exemple, l'orientation vers les objectifs, l'optimisme) et les caractéristiques démographiques (par exemple, le sexe, les origines) affectent la confiance dans le sport.

2. Sources de confiance dans le sport. Comme décrit dans « Sources de la confiance en soi dans le sport » plus loin dans ce chapitre, un certain nombre de sources sont supposées sous-tendre et affecter la confiance en soi dans le sport. Celles-ci peuvent être

davantage classées comme se concentrant sur la réussite, l'autorégulation et le climat social.

3. Construction de la confiance sportive. Comme indiqué plus haut dans le chapitre, la confiance dans le sport est considérée comme variant sur un continuum allant du trait de caractère à l'état, plutôt que soit un trait soit ou un état. La confiance en soi est définie comme la croyance ou le degré de certitude que les individus possèdent quant à leur capacité à réussir dans le sport. De plus, la confiance dans le sport est conçue comme multidimensionnelle, englobant la confiance à l'égard des capacités physiques, des compétences psychologiques et perceptuelles, de l'adaptabilité, du niveau de forme et d'entraînement, du potentiel d'apprentissage et de la prise de décision.

4. Conséquences de la confiance sportive. Ces conséquences font référence à l'affect (A), au comportement[1] (B) et aux cognitions (C) des athlètes, que Vealey (2001) a appelé le « triangle ABC ». On suppose que le niveau de confiance des athlètes dans le sport interagit continuellement avec ces trois éléments. En général, des niveaux élevés de confiance suscitent des émotions positives, sont liés à des comportements productifs tels que l'effort et la persévérance, et produisent une utilisation plus compétente et plus efficace des ressources cognitives telles que les modèles d'attribution, les compétences attentionnelles et les stratégies d'adaptation.

COMPRENDRE COMMENT LES ATTENTES INFLUENCENT LES PERFORMANCES

Parce que la confiance en soi est la conviction que l'on peut réussir à adopter un comportement souhaité, les attentes personnelles jouent un rôle essentiel dans le processus de changement de comportement. La recherche a montré que donner aux gens une pilule de sucre pour une douleur extrême (et leur dire que c'est de la morphine) peut soulager autant qu'un analgésique. En substance, le puissant effet des attentes sur la performance est évident dans de nombreux aspects de la vie quotidienne, y compris le sport et l'exercice. Maintenir des attentes élevées et maintenir la confiance dans l'adversité sont importants non seulement pour les athlètes et les pratiquants, mais aussi pour les officiels. Voici ce qu'un arbitre de tennis professionnel a dit à ce sujet :

> **« Être arbitre de chaise au tennis est un travail qui nécessite d'avoir confiance en soi et de ne pas être facilement déstabilisé. Les joueurs frappent la balle si fort, si vite et si près des lignes qu'il est pratiquement impossible d'être absolument certain de toutes les décisions. Mais... vous ne pouvez pas commencer à douter de vous-même, car si vous le faites, vous commencez à perdre le contrôle du match. En fin de compte, les joueurs vous respecteront davantage, vous et vos décisions, si vous leur montrez que vous avez confiance en votre jugement et en vos capacités. »**

ATTENTES DE SOI ET PERFORMANCES

Certaines études intéressantes ont démontré la relation entre les attentes et la performance. Dans une étude, les sujets ont chacun été appariés avec quelqu'un qu'ils

pensaient (à tort) être clairement plus fort des bras et ont ensuite reçu l'ordre de réaliser un bras de fer (Nelson et Furst, 1972). Fait remarquable, dans dix des douze oppositions, le sujet objectivement plus faible (seul deux sujets pensaient être plus forts) a remporté le duel. De toute évidence, le facteur le plus important n'était pas la force physique réelle, mais le fait que les concurrents s'attendaient à gagner.

Dans d'autres études, on a dit à deux groupes de participants qu'ils soulevaient plus ou moins de poids qu'ils ne le faisaient réellement (Ness et Patton, 1979 ; Wells, Collins et Hale, 1993). Par exemple, quelqu'un qui avait déjà soulevé soixante kilos s'est fait dire qu'on lui avait de nouveau donné soixante kilos, alors qu'en fait on lui avait donné soixante-dix kilos, ou vice versa. Les participants ont soulevé plus de poids alors qu'ils pensaient soulever moins, c'est-à-dire lorsqu'ils croyaient et s'attendaient à pouvoir soulever le poids indiqué.

Des études ont également montré que la confiance en soi était un facteur critique pour faire la distinction entre les athlètes qui réussissent et les autres (Gould, Guinan, Greenleaf, Medbery et Peterson, 1999). De plus, Maganaris, Collins et Sharp (2000) ont rapporté que les haltérophiles à qui on avait dit qu'on leur avait donné des stéroïdes anabolisants (mais qui avaient en fait reçu un placebo, la saccharine) augmentaient leurs performances, alors que les performances diminuaient quand on leur disait la vraie nature de la substance administrée. Enfin, Greenlees, Bradley, Holder et Thelwell (2005) ont constaté que le comportement d'autres athlètes pouvait influencer les attentes. Plus précisément, les joueurs de tennis de table qui observaient que le langage corporel d'autres joueurs était positif avaient des impressions plus favorables de l'adversaire et donc des niveaux d'attentes de résultats inférieurs (c'est-à-dire qu'ils pensaient qu'ils allaient

perdre) que lorsque l’adversaire affichait un langage corporel négatif. Ces études démontrent le rôle essentiel que jouent les attentes personnelles dans la performance d’un athlète.

POINT CLÉ

– Il a été démontré que les attentes positives de réussite produisent des effets positifs dans de nombreux domaines de la vie, y compris le sport.

– S’attendre à battre un adversaire coriace ou à exécuter avec succès une compétence difficile peut produire des performances exceptionnelles lorsque les barrières psychologiques sont surmontées.

La confiance a un effet important sur la conviction d'une personne en sa capacité à accomplir une tâche donnée.

ATTENTES DES ENTRAÎNEURS ET PERFORMANCE DES ATHLÈTES

L'idée selon laquelle les attentes d'un entraîneur pourraient affecter les performances des athlètes est née d'une étude classique. Rosenthal et Jacobson (1968) ont informé les enseignants qu'un test normalisé de capacité académique avait identifié certains enfants dans chacune de leurs classes comme des « personnes qui atteignent tardivement leur potentiel » dont on pouvait s'attendre à ce que les résultats scolaires et le QI progressent considérablement au cours de l'année scolaire. En fait, ces enfants avaient été choisis au hasard, il n'y avait donc aucune raison de s'attendre à ce qu'ils réalisent de meilleurs progrès scolaires que leurs camarades de classe. Mais à la fin de l'année scolaire, ces personnes qui sont supposées atteindre tardivement leur potentiel ont en fait réalisé des gains

de QI plus importants que les autres enfants. Rosenthal et Jacobson ont suggéré que les fausses informations sur les tests incitaient les enseignants à s'attendre à des performances plus élevées de la part des élèves ciblés, ce qui les a amenés à donner à ces élèves plus d'attention, de renforcement et d'instruction (comme le montre une vidéo des enseignants faisant des commentaires aux élèves). Les performances et le comportement des élèves étaient donc conformes aux attentes des enseignants selon lesquelles ils étaient des élèves doués.

Des études dans les classes d'éducation physique (Martinek, 1988) et les environnements sportifs de compétition (Chase, Lirgg et Feltz, 1997) indiquent également que les attentes des enseignants et des entraîneurs peuvent modifier les performances de leurs élèves et athlètes. Ces études ont montré que les entraîneurs en chef fournissaient plus de feedbacks variés aux athlètes pour lesquels ils avaient des attentes élevées et que ces athlètes considéraient leurs entraîneurs plus positivement que les autres athlètes. De plus, les attentes des entraîneurs étaient un indicateur significatif des performances de leurs athlètes. Ce processus ne se produit pas dans toutes les situations, car certains enseignants et entraîneurs laissent leurs attentes influencer leur interaction avec les élèves et les athlètes, mais d'autres non. Une séquence d'événements qui se produisent dans des milieux sportifs semble expliquer la relation entre les attentes et la performance (Horn, Lox et Labrador, 2001).

POINT CLÉ

Vos attentes envers les autres affectent non seulement votre propre comportement, mais aussi les sentiments et les comportements des autres.

❊ ÉTAPE 1: LES ENTRAÎNEURS CONSTRUISENT LEURS ATTENTES

Les entraîneurs construisent généralement les attentes de leurs athlètes et équipes. Parfois, ces attentes proviennent des origines ethniques, de la taille physique, du sexe ou du statut socio-économique d'un individu. Ces attentes sont appelées signaux de personne. L'utilisation exclusive de ces signaux pour former des jugements sur la compétence d'un athlète pourrait certainement conduire à des attentes inexactes. Il est intéressant de noter que la recherche (Becker et Solomon, 2005) indique que les caractéristiques psychologiques sont les facteurs les plus saillants sur lesquels les entraîneurs s'appuient pour évaluer la capacité athlétique. Cela peut être dû au fait que les entraîneurs croient que les athlètes à un certain niveau de compétition sont plus susceptibles de posséder des niveaux comparables de capacité physique et que ce sont donc des facteurs psychologiques qui distinguent vraiment un athlète d'un autre. Cependant, les entraîneurs utilisent également des informations sur les performances, telles que les réalisations passées, les tests de compétences, les comportements d'entraînement et les évaluations d'autres entraîneurs.

En évaluant plus de deux cents entraîneurs, Solomon (2010) a constaté que ces facteurs liés à la personne et à la performance se répartissent en quatre catégories : capacité à être coaché, capacité physique, esprit d'équipe et maturité. Lorsque ces sources d'information mènent à une évaluation précise des capacités et du potentiel de l'athlète, il n'y a pas de problème. Cependant, des attentes inexactes (trop élevées ou trop

faibles), surtout lorsqu'elles sont inflexibles, conduisent généralement à des comportements inappropriés de la part de l'entraîneur. Malheureusement, la recherche a révélé que les entraîneurs avaient tendance à ne pas modifier leurs attentes initiales à l'égard des athlètes (Solomon, Golden, Ciaponni et Martin, 1998). Cela nous amène à la deuxième étape de la séquence des événements – les attentes des entraîneurs influent sur leurs comportements.

❇ ÉTAPE 2: LES ATTENTES DES ENTRAÎNEURS INFLUENCENT LEUR COMPORTEMENT

Parmi les enseignants et les entraîneurs qui se comportent différemment s'ils ont des attentes élevées ou faibles à l'égard d'un élève ou d'un athlète donné, les comportements entrent généralement dans l'une des catégories suivantes (Solomon, 2008) :

▷ FRÉQUENCE ET QUALITÉ DE L'INTERACTION ENTRAÎNEUR-ATHLÈTE

- L'entraîneur passe plus de temps avec des athlètes ayant de fortes attentes parce qu'il attend plus d'eux.
- L'entraîneur fait preuve de plus de chaleur et d'affect positif envers les athlètes aux attentes élevées.

▷ QUANTITÉ ET QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

- L'entraîneur réduit ses attentes quant aux habiletés que certains athlètes apprendront, établissant ainsi un niveau de performance inférieur.
- L'entraîneur consacre moins de temps à l'entraînement des athlètes desquels il espère moins.

- L’entraîneur est moins persévérant dans l’enseignement des habiletés difficiles lorsqu’il s’adresse à des athlètes ayant des attentes moindres.

▷ TYPE ET FRÉQUENCE DE FEEDBACK

- L’entraîneur fournit plus de renfort et d’éloges aux athlètes ayant de fortes attentes après une performance réussie.
- L’entraîneur fournit un feedback quantitativement moins bénéfique aux athlètes ayant de moindres aspirations ; il en va de même pour des éloges après une performance médiocre.
- L’entraîneur donne aux athlètes ayant de fortes attentes un feedback plus instructif et informatif.

En plus du type, de la quantité et de la qualité de feedback fournie, les enseignants peuvent montrer leurs attentes à travers le type d’environnement qu’ils créent. Lorsque les entraîneurs créent un environnement plus centré sur les tâches ou l’apprentissage, les étudiants ne perçoivent aucune différence de traitement entre les élèves très performants et ceux qui réussissent mal. Cependant, lorsque les enseignants créent un environnement axé sur les résultats et la performance, les élèves perçoivent alors que leurs enseignants préfèrent les élèves très performants par opposition aux élèves peu performants (Papaionannou, 1995). Voici un exemple de la manière dont les attentes d’un coach peuvent affecter son comportement. Au cours d’un match de volley-ball, Kira (pour qui l’entraîneur a de grandes attentes) tente de frapper le ballon même si la situation est difficile et que la passe est éloignée du filet. L’attaque finit dans le filet, mais l’entraîneur dit : « *Bien essayé, Kira, essaie simplement de sauter plus haut afin de pouvoir toucher le ballon au-dessus du*

niveau du filet ». Lorsque Janet (pour qui l'entraîneur a de moindres attentes) fait la même chose, l'entraîneur dit : *« N'essaie pas de frapper le ballon lorsque tu n'es pas en bonne position, Janet. Tu ne pourras jamais marquer le point dans ces conditions. »*

❊ ÉTAPE 3: LES COMPORTEMENTS DES ENTRAÎNEURS AFFECTENT LES PERFORMANCES DES ATHLÈTES

À cette étape, le traitement des athlètes biaisé par les attentes des entraîneurs affecte les performances à la fois physiquement et psychologiquement. Il est facile de comprendre que les athlètes qui reçoivent constamment des commentaires plus positifs et instructifs de la part des entraîneurs montreront une plus grande amélioration de leur performance et profiteront davantage de l'expérience de compétition. Examinez les façons dont les athlètes sont affectés par les attentes biaisées négativement de leurs entraîneurs :

- Les athlètes dont les attentes sont faibles affichent de moins bonnes performances parce qu'ils reçoivent un renforcement moins efficace et ont moins de temps de jeu ;
- Les athlètes dont les attentes sont faibles manifestent des niveaux inférieurs de confiance en soi et de compétence perçue au cours d'une saison ;
- Les athlètes dont les attentes sont faibles attribuent leurs échecs à un manque de capacité, confirmant ainsi l'idée qu'ils ne sont pas bons et qu'ils ont peu de chances de réussir à l'avenir.

❊ ÉTAPE 4: LES PERFORMANCES DES ATHLÈTES CONFIRMENT LES ATTENTES DES ENTRAÎNEURS

L'étape 4, bien sûr, indique aux entraîneurs qu'ils ont eu raison dans leur évaluation initiale des capacités et du

potentiel des athlètes. Peu d'entraîneurs observent que leurs propres comportements et attitudes ont contribué à produire ce résultat. Tous les athlètes ne permettent pas au comportement ou aux attentes d'un entraîneur d'affecter leurs performances ou leurs réactions psychologiques. Certains athlètes se tournent vers d'autres sources, comme les parents, les pairs ou d'autres adultes, pour se faire une idée de leurs compétences et capacités. Le soutien et les informations de ces autres personnes peuvent souvent aider les athlètes à résister aux préjugés communiqués par un entraîneur.

De toute évidence, les professionnels du sport et de l'exercice, y compris les entraîneurs et les spécialistes de la rééducation, doivent être conscients de la manière dont ils forment les attentes et de la manière dont leur comportement est affecté. Dès le début, les enseignants et les entraîneurs doivent déterminer comment ils forment les attentes et si leurs sources d'information sont des indicateurs fiables de la capacité d'un individu. Les entraîneurs et les enseignants devraient également surveiller la quantité et la qualité du renforcement et du feedback pédagogique qu'ils donnent afin de s'assurer que tous les participants obtiennent leur juste part. De telles actions contribuent à garantir que tous les participants ont une chance équitable d'atteindre leur potentiel et de profiter de l'expérience sportive. Sur la base de recherches concernant les effets de l'attente des entraîneurs, « Attentes et directives de comportement pour les entraîneurs » fournit des recommandations comportementales pour les entraîneurs.

ATTENTES ET DIRECTIVES DE COMPORTEMENT POUR LES ENTRAÎNEURS

Les recommandations suivantes sont fondées sur la littérature scientifique concernant les attentes des entraîneurs (Horn, 2002 ; Solomon, 2010) :

- Les entraîneurs doivent déterminer les sources d'information qu'ils utilisent pour établir les attentes de pré-saison ou de début de saison pour chaque athlète.
- Les entraîneurs doivent se rendre compte que leur évaluation initiale des compétences d'un athlète peut être inexacte et doit donc être révisée continuellement au fil de la saison.
- Pendant les entraînements, les entraîneurs doivent comptabiliser le temps que chaque athlète consacre à des activités non liées aux habiletés (par exemple, faire la queue).
- Les entraîneurs doivent concevoir des activités pédagogiques ou des exercices qui offrent à tous les athlètes l'occasion d'améliorer leurs habiletés.
- Les entraîneurs devraient généralement répondre aux erreurs de compétence avec des instructions correctives sur la façon d'exécuter correctement la compétence.

- Les entraîneurs devraient mettre l'accent sur l'amélioration des habiletés comme moyen d'évaluer et de renforcer chaque athlète plutôt que d'utiliser des performances absolues ou des niveaux acquis d'habiletés.
- Les entraîneurs doivent interagir fréquemment avec tous les athlètes de leur équipe pour solliciter des informations concernant les perceptions, opinions et attitudes des athlètes concernant les règles et l'organisation de l'équipe.
- Les entraîneurs devraient essayer de créer un environnement axé sur la maîtrise, l'amélioration et le jeu d'équipe.
- Les entraîneurs doivent communiquer leurs attentes aux athlètes afin que les athlètes sachent comment ils sont évalués.
- Les entraîneurs devraient utiliser des mesures concrètes pour évaluer l'amélioration de l'athlète en ce qui concerne les facteurs psychologiques, qui sont souvent difficiles à mesurer objectivement. Par exemple, les entraîneurs pourraient évaluer les niveaux d'anxiété avant les moments critiques pour déterminer s'ils étaient liés à la quantité d'attention et de feedback accordée à l'athlète.

ATTENTES ET ÉVALUATION DES JUGES

Il y a eu beaucoup de spéculations concernant l'effet des informations antérieures et de la réputation sur l'évaluation des performances des juges (Baltes et Parker, 2000). En somme, les athlètes sont-ils notés de manière plus indulgente s'ils ont eu du succès par le passé ou les attentes vis-à-vis de ces athlètes sont-elles plus élevées ? Dans une étude (Findlay et Ste-Marie, 2004), les patineurs artistiques ont été évalués par des juges qui connaissaient certains athlètes et d'autres pas. Les classements étaient plus élevés lorsque les patineurs étaient connus des juges que lorsqu'ils ne l'étaient pas. De plus, les patineurs recevaient des notes techniques plus élevées lorsqu'ils étaient connus, bien que les notes artistiques ne dèfférent pas. Les juges doivent être conscients de ce biais potentiel, et les patineurs doivent simplement patiner de leur mieux et ne pas être affectés par un biais potentiel car cela ne relève pas de leur contrôle.

EXAMEN DE LA THÉORIE DE L'AUTO-EFFICACITÉ

L'auto-efficacité, la perception de sa capacité à exécuter une tâche avec succès, est en réalité une forme de confiance en soi propre à une situation. Pour nos besoins, nous utilisons les termes d'auto-efficacité et confiance en soi de manière interchangeable. Le psychologue Albert Bandura (1977, 1986, 1997) a réuni les concepts de confiance et d'attentes pour formuler un modèle conceptuel clair et utile de l'auto-efficacité. Plus tard, Bandura (1997) a redéfini l'auto-efficacité pour incorporer ces croyances concernant les capacités des individus à produire des performances qui mèneront aux

résultats escomptés. À cet égard, on utilise désormais les termes d'autorégulation de l'efficacité, qui mettent davantage l'accent sur les capacités de l'individu à surmonter les obstacles ou les défis pour atteindre une performance réussie (par exemple, suivre son programme quotidien de marche en cas de fatigue ou par mauvais temps).

Les chercheurs ont découvert d'autres types spécifiques d'efficacité (Beauchamp, Jackson et Morton, 2012 ; Donlop, Beatty et Beauchamp, 2011). Les constructions d'efficacité supplémentaires qui jouent un rôle dans le façonnement du fonctionnement de l'individu dans la poursuite des réalisations sont les suivantes :

- **Efficacité de l'apprentissage** : croyance des individus en leur capacité d'acquérir une nouvelle compétence.
- **Efficacité de la prise de décision** : convictions des individus qu'ils sont des décideurs compétents.
- **Efficacité d'adaptation** : croyances des individus en leur capacité à faire face aux menaces perçues.
- **Efficacité de l'auto-présentation** : croyances des individus en ce qui concerne la transmission à autrui d'une impression souhaitée (par exemple, paraître fort, coordonné, en forme ou physiquement attirant).
- **Autre efficacité** : croyances des individus dans la capacité des autres (par exemple, partenaire, coéquipiers, entraîneur).

La théorie de l'auto-efficacité de Bandura a été adaptée pour expliquer le comportement dans plusieurs disciplines de la psychologie, et elle a formé la base théorique adoptée pour la plupart des recherches axées

sur la performance sur la confiance en soi et le sport. La théorie a été développée à l'origine dans le cadre d'une approche cognitive sociale du changement de comportement qui considérait l'auto-efficacité comme un mécanisme cognitif commun pour la médiation de la motivation et du comportement. Conformément à l'orientation de ce manuel, la théorie de l'auto-efficacité adopte une approche interactionnelle dans laquelle l'auto-efficacité (un facteur lié à la personne) et les déterminants environnementaux interagissent pour produire un changement de comportement d'une manière réciproque. La théorie de l'auto-efficacité de Bandura a plusieurs significations sous-jacentes, notamment les suivantes :

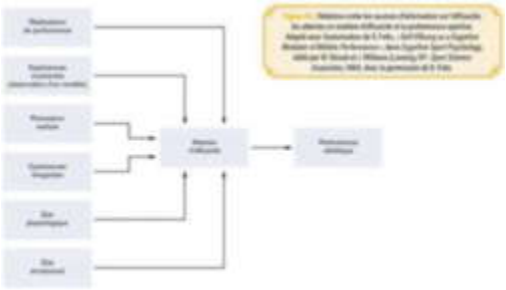
- Si une personne possède les compétences requises et

une motivation suffisante, le principal déterminant de la performance de l'individu est l'auto-efficacité. L'auto-efficacité seule ne peut pas faire réussir une personne – un athlète doit également vouloir réussir et avoir la capacité de réussir.

- L'auto-efficacité affecte le choix d'activités, le niveau d'effort et la persévérance de l'athlète. Les athlètes qui croient en eux ont tendance à persévérer, en particulier dans des conditions défavorables (Hutchinson et al., 2008).

- Bien que l'auto-efficacité soit spécifique à une tâche, elle peut se généraliser ou se transférer à d'autres compétences et situations similaires.

- L'auto-efficacité est liée à l'établissement d'objectifs : ceux qui font preuve d'une auto-efficacité élevée sont plus susceptibles de se fixer des objectifs ambitieux (Tolli et Schmidt, 2008).



POINT CLÉ

La théorie de l’auto-efficacité fournit un modèle pour étudier les effets de la confiance en soi sur la performance sportive, la persévérance et le comportement.

SOURCES D’AUTO-EFFICACITÉ

Selon la théorie de Bandura, les sentiments d’auto-efficacité proviennent de six sources principales d’information : les performances, les expériences vicariantes (observation d’un modèle), la persuasion verbale, les expériences imaginées, les états physiologiques et les états émotionnels. Le fait que ces six sources d’efficacité soient facilement applicables dans les contextes du sport et de l’exercice est en grande partie responsable de la popularité de la théorie parmi les psychologues du sport et de l’exercice. Ces six catégories ne s’excluent pas mutuellement en termes d’informations qu’elles fournissent, même si certaines sont plus influentes que d’autres. La **figure 15.3** illustre les relations entre les principales sources d’information sur l’efficacité, les attentes d’efficacité et la

performance. Nous étudierons chacune des sources dans les paragraphes qui suivent.

❊ RÉALISATIONS DE PERFORMANCE

Les réalisations de performance (en particulier les réussites ou échecs manifestes) fournissent la base la plus fiable pour les jugements d'auto-efficacité parce qu'elles sont basées sur les expériences de maîtrise (Bandura, 1997), bien que des facteurs contextuels (par exemple, la nature d'un public, les barrières situationnelles, les ressources disponibles) peuvent améliorer ou entraver la relation (Feltz, Short et Sullivan, 2008). Si les expériences sont souvent soldées par une réussite, elles augmenteront le niveau d'auto-efficacité. Cependant, des échecs répétés entraînent des attentes d'une efficacité moindre. Par exemple, si un kinésithérapeute a traité avec succès un certain nombre de blessures au genou avec des exercices de renforcement spécifiques, le thérapeute développera généralement un niveau élevé d'auto-efficacité concernant l'efficacité de la prescription de ces exercices. De même, une athlète en rééducation après une blessure au poignet persistera dans l'utilisation d'un exercice après avoir constaté une amélioration constante de son amplitude de mouvement et de la force de son poignet.

La recherche sur une variété de tâches et de compétences a clairement montré que les performances accomplies augmentent l'auto-efficacité, ce qui à son tour augmente les performances ultérieures (Samson et Solomon, 2011) ainsi que l'adhésion à l'exercice (Hu, Molt, Mc Auley et Konopack, 2007 ; Mc Auley, 1993). Cependant, le type d'information sur l'accomplissement de la performance (par exemple, provenant de la pratique des habiletés ou du succès en compétition) semble différer selon le niveau de compétence. Dans

une étude de Bruton, Mellalieu, Shearer, Roderique-Davis et Hall (2013), les golfeurs ayant des habiletés élevées se sont principalement appuyés sur leur handicap (un indicateur de leur niveau en compétition) pour obtenir des informations sur l'efficacité, alors que les golfeurs ayant de faibles habiletés se sont appuyés sur l'entraînement. De même, Valiante et Morris (2013) ont constaté que même un seul bon coup peut améliorer l'auto-efficacité autant qu'une série de succès. Les entraîneurs et les enseignants peuvent aider les participants à ressentir le sentiment d'une performance réussie en utilisant des tactiques telles que guider une gymnaste pour un mouvement compliqué, laisser les jeunes joueurs de baseball jouer sur un terrain plus petit, fournir des graphiques de progression et des journaux d'activité, ou abaisser le panier pour les jeunes joueurs de basket-ball.

❊ EXPÉRIENCES VICARIANTES

Les éducateurs physiques, les animateurs, les entraîneurs sportifs et les entraîneurs utilisent tous souvent des expériences vicariantes, également appelées démonstration ou l'observation d'un modèle pour aider les élèves à acquérir de nouvelles compétences. Cela peut être une source d'information sur l'efficacité particulièrement importante pour les athlètes qui manquent d'expérience dans une tâche et qui comptent sur les autres pour juger de leurs propres capacités. Par exemple, voir un membre de l'équipe effectuer un mouvement difficile sur les barres parallèles peut réduire l'anxiété et aider à convaincre les autres gymnastes qu'eux aussi peuvent accomplir ce mouvement. En outre, les émissions de fitness qui prolifèrent à la télévision sont des exemples convaincants de tentatives visant à améliorer les attentes d'efficacité et le comportement grâce à l'observation d'un modèle.

Comment l’observation d’un modèle nous aide-t-elle réellement à mieux performer ? Selon Bandura (1986 ; voir aussi Mc Cullagh, Weiss et Ross, 1989), il est préférable de comprendre l’observation d’un modèle comme un processus en quatre étapes : attention, rétention, reproduction motrice et motivation. Pour apprendre en regardant, les gens doivent d’abord porter une attention particulière au modèle. Notre capacité à suivre un modèle dépend du respect de la personne observée, de l’intérêt pour l’activité et de notre capacité à voir et à entendre. Les meilleurs enseignants et entraîneurs se concentrent sur quelques points clés, font plusieurs démonstrations et vous indiquent exactement ce qu’il faut rechercher. Pour que les gens apprennent efficacement de l’observation d’un modèle, ils doivent ancrer l’acte observé dans la mémoire. Les méthodes de rétention comprennent des techniques de pratique mentale, l’utilisation d’analogies (par exemple, dire à l’athlète de comparer le mouvement de service au tennis au lancer d’une raquette) et demander aux apprenants de répéter les principaux points à haute voix. La clé est d’aider l’observateur à se souvenir de l’acte modélisé.

L’OBSERVATION D’UN MODÈLE : UNE CLÉ POUR L’ENSEIGNEMENT, L’APPRENTISSAGE ET LA PERFORMANCE

Il a été démontré que l'observation d'un modèle (parfois appelée « apprentissage par observation ») influence la confiance et conduit à une amélioration des performances, en fonction de plusieurs facteurs :

- **Similitude du modèle**. Des études ont montré que les personnes qui regardaient des modèles experts qui leur ressemblaient avaient amélioré leur efficacité personnelle et leurs performances (Gould, Weiss et Weinberg, 1981 ; Mc Cullagh, Law et Ste-Marie, 2012).
- **Modèles d'entraîneurs**. Les entraîneurs considèrent qu'être eux-mêmes des modèles en matière de confiance en soi est une source importante de confiance pour leurs athlètes (Weinberg, Grove et Jackson, 1992).
- **Modèles de maîtrise contre modèles de coping**. Les modèles qui progressent à travers les défis et l'adversité dans la tâche et montrent progressivement des améliorations positives (modèles de coping) se sont avérés supérieurs aux démonstrations de performances correctes (modèles de maîtrise) pour améliorer l'auto-efficacité des observateurs (Mc Cullagh et Weiss, 2001).
- **Auto-modélisation**. Bien que de nombreuses données empiriques attestent des effets positifs de l'auto-modélisation (par exemple, se regarder bien performer sur la vidéo d'une compétition précédente) sur la production de performance en compétition, les résultats des études empiriques sont équivoques. Des recherches supplémentaires

sont nécessaires pour identifier les conditions dans lesquelles l'auto-modélisation est efficace (Mc Cullagh et al., 2012).

- **Modélisation multidimensionnelle**. La recherche a montré que la modélisation est de nature multidimensionnelle et peut influencer les croyances en matière d'efficacité dans divers domaines, tels que l'apprentissage et la performance (Law et Hall, 2009).

Même si les gens se concentrent sur les habiletés physiques démontrées et se souviennent comment les faire, ils peuvent ne pas être en mesure d'exécuter les habiletés s'ils n'ont pas appris la reproduction motrice (c'est-à-dire comment coordonner leurs actions musculaires avec leurs pensées). Par exemple, vous pouvez savoir exactement à quoi ressemblent une bonne approche et une bonne prestation au bowling et même être capable d'imiter l'action physique optimale, mais sans pratique physique pour apprendre le timing, vous ne réussirez pas de strike. Lors de la modélisation des habiletés sportives, les enseignants et les entraîneurs doivent s'assurer qu'ils ont enseigné les habiletés préliminaires, fourni un temps d'entraînement optimal et pris en compte la progression dans l'ordre des habilitées enseignées.

La dernière étape du processus de modélisation est la motivation, qui affecte toutes les autres étapes. Sans être motivé, un observateur ne s'occupera pas du modèle, essaiera de se souvenir de ce qui a été vu et mettra en pratique la compétence. L'essentiel est donc de motiver l'observateur en utilisant des

encouragements, en promettant des récompenses, en communiquant l'importance d'apprendre l'activité modélisée ou en utilisant des modèles qui motiveront l'apprenant.

❊ PERSUASION VERBALE

Les entraîneurs, les enseignants et les pairs utilisent souvent des techniques de persuasion pour influencer le comportement. Par exemple, un entraîneur de baseball peut dire à un joueur : *« Je sais que tu es un bon frappeur, alors accroche-toi et fais tes swings. Les bonnes frappes finiront par arriver. »* De la même manière, un entraînement peut dire à un pratiquant de *« s'accrocher et de ne pas se décourager, même si c'est dur pendant quelques jours »*. Ce type d'encouragement est important pour les pratiquants et peut aider à améliorer l'auto-efficacité ainsi qu'à améliorer le plaisir, à réduire l'effort perçu et à améliorer les réponses affectives (Hutchinson et al., 2008). La persuasion verbale pour renforcer la confiance peut également prendre la forme de l'autopersuasion. Par exemple, les athlètes sont connus pour se dire des choses comme *« accroche-toi », « tu peux le faire »* et *« reste concentré »*.

Il a été démontré que la persuasion verbale provenant de soi-même – généralement connue sous le nom de « dialogue interne » – augmente le sentiment d'auto-efficacité (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Goltsios et Theodorakis, 2008) (le chapitre 17 aborde plus en détail la notion de dialogue interne). Enfin, même le fait pour les athlètes de croire que leurs coéquipiers ont confiance en eux (que cela soit vrai ou non) augmente leur sentiment d'auto-efficacité (Jackson, Beauchamp et Knapp, 2007).

❊ EXPÉRIENCES IMAGINÉES

Les individus peuvent générer des croyances sur l'efficacité personnelle ou le manque d'efficacité en s'imaginant eux-mêmes ou d'autres se comportant de manière efficace ou inefficace dans des situations futures. La clé de l'utilisation de l'imagerie comme source de confiance est de voir soi-même en pleine maîtrise de l'habileté (Moritz, Hall, Martin et Vadocz, 1996 ; Munroe-Chandler et Morris, 2011).

Le chapitre 14 présente une discussion détaillée de l'utilisation de l'imagerie dans les milieux du sport et de l'exercice physique.

※ ÉTATS PHYSIOLOGIQUES

Les états physiologiques influencent l'auto-efficacité lorsque les individus associent une activation physiologique perturbante à une performance médiocre, une incompétence perçue et un échec perçu. À l'inverse, si l'activation physiologique est considérée comme facilitatrice, alors l'auto-efficacité est renforcée. Ainsi, lorsque les personnes prennent conscience d'une activation physiologique désagréable (par exemple, une accélération du rythme cardiaque), elles sont plus susceptibles de douter de leur compétence que si elles éprouvent une activation physiologique agréable (par exemple, une respiration douce et rythmée). Certains athlètes peuvent interpréter l'augmentation de leur activation physiologique ou de leur anxiété (rythme cardiaque rapide, respiration superficielle) comme une peur de ne pas pouvoir exécuter l'habileté avec succès (efficacité personnelle réduite), tandis que d'autres pourraient percevoir ces augmentations comme le signe de leur disponibilité pour la prochaine compétition (efficacité personnelle améliorée). Une étude sur les marathoniens (Samson, 2014) a révélé que la source la plus importante d'auto-efficacité était les états

physiologiques (et non les réalisations de performance comme en témoignent de nombreuses autres études).

Compte tenu des exigences physiques lors de l'entraînement pour le marathon, il n'est pas surprenant que les états physiologiques aient été la source la plus importante d'auto-efficacité. Cela démontre que, bien que les réalisations en matière de performance soient généralement la source la plus importante d'auto-efficacité, les exigences de tâches spécifiques et les différences individuelles doivent être prises en compte.

❊ ÉTATS ÉMOTIONNELS

Bien que les signaux physiologiques soient des composants importants des émotions, les expériences émotionnelles ne sont pas simplement le produit d'une activation physiologique. Ainsi, les émotions ou les humeurs peuvent-elles être une source supplémentaire d'information sur l'auto-efficacité. Par exemple, la recherche a révélé qu'un athlète blessé qui se sent déprimé, anxieux, fatigué et qui souffre, fait état d'un sentiment d'auto-efficacité diminué (Jackson, Knapp et Beauchamp, 2008). À l'inverse, un athlète qui se sent énergique et dans un état d'esprit positif aura probablement un sentiment auto-efficacité amélioré. La recherche a également montré que les états émotionnels positifs tels que le bonheur, l'exaltation et la tranquillité sont plus susceptibles d'améliorer les jugements d'efficacité que les états émotionnels négatifs tels que la tristesse, l'anxiété et la dépression (Martin et Gill, 2002).

❊ RELATION DE RÉCIPROCITÉ ENTRE EFFICACITÉ ET CHANGEMENT DE COMPORTEMENT

La recherche a clairement démontré à la fois que l'efficacité peut agir comme un déterminant de la performance et du comportement à l'exercice et que

l’exercice ou le comportement sportif agit comme une source d’information sur l’efficacité (voir Feltz et al., 2008 ; Samson et Solomon, 2011). Plus précisément, diverses études, y compris des conceptions transversales et longitudinales, ont démontré que les changements d’efficacité correspondent à des changements dans la performance et le comportement à l’exercice, y compris les résultats suivants :

- L’auto-efficacité (parmi une foule de variables relatives à l’apprentissage social) était le meilleur indicateur de l’exercice dans un large échantillon observé pendant deux ans ;
- L’auto-efficacité était particulièrement critique pour prédire le comportement à l’exercice chez les adultes sédentaires plus âgés ;
- L’auto-efficacité était un puissant indicateur de l’exer cice dans les populations symptomatiques ;
- L’auto-efficacité était un bon indicateur de l’exercice neuf mois après la fin du programme.

Bien que la recherche se concentre sur l’efficacité en tant que déterminant de l’exercice ou du comportement sportif, elle indique également que l’exercice ou le comportement sportif (à la fois aigu et chronique) peut influencer les sentiments d’efficacité (Mc Auley et al., 2007). Par exemple, maintenir son niveau d’auto-efficacité (en particulier en ce qui concerne le comportement à l’exercice) semble être particulièrement important pour les personnes âgées, qui subissent généralement une certaine diminution des capacités physiques à mesure qu’elles vieillissent. Par conséquent, si l’auto-efficacité peut être maintenue élevée grâce à l’exercice, la probabilité de continuer à faire de l’exercice augmente également ; cela souligne la nature réciproque de la relation efficacité-

comportement (Samson et Solomon, 2011). Les chercheurs ont suivi des individus utilisant l'exercice pour améliorer l'auto-efficacité dans une variété de populations, y compris les adolescentes, les étudiants, les personnes âgées, les personnes souffrant de maladies chroniques et de handicaps et les personnes souffrant de dépression (Koehn et Morris, 2011). Cette relation réciproque a également été démontrée chez les athlètes (Hatzigeorgiadis et al., 2008). De plus, le type d'exercice doit être spécifique au type d'efficacité visé. Par exemple, l'efficacité de la tâche est plus importante dans le démarrage d'un programme d'exercice, alors que l'efficacité de la barrière est plus importante pour l'adhésion à un programme d'exercice (Higgins, Middleton, Winner et Janelle, 2013).

Enfin, une nouvelle étude a évalué les changements d'auto-efficacité chez les adultes plus âgés (âgés de soixante à quatre-vingts ans) pendant la durée d'un programme d'exercice de douze mois (Mc Auley et al., 2011). Les résultats ont révélé qu'avant le début du programme d'intervention par l'exercice, les participants surestimaient leur efficacité liée à l'adhésion ; cela a été suivi d'une baisse de l'efficacité liée à l'adhésion après trois semaines.

En résumé, les participants devaient recalibrer leur efficacité après avoir été exposés à l'expérience réelle de l'exercice parce que la plupart d'entre eux étaient inactifs et que leurs estimations initiales d'efficacité avaient été des surestimations optimistes. Ces évaluations d'efficacité sur trois semaines ont indiqué que l'efficacité des participants était maintenue ou augmentée à six mois. Cela a été suivi d'une forte baisse d'efficacité à la fin du programme de douze mois. Cette forte baisse était probablement due au défi imminent de maintenir un régime d'exercice après la fin de l'intervention structurée. Cela a une importance pratique importante pour les personnes qui passent

d’une activité organisée, structurée, en groupe, à une activité à domicile.

Ainsi, les auteurs suggèrent d’inclure une « intervention dans une intervention », imbriquée dans les dernières semaines d’un programme structuré, pour aider les individus à surmonter les défis de maintenir l’exercice au-delà de l’intervention.

❇ AUTO-EFFICACITÉ ET PERFORMANCE SPORTIVE

Un certain nombre de méta-analyses (Moritz, Feltz, Fahrcach et Mack, 2000) et d’études ont indiqué que des niveaux plus élevés d’auto-efficacité sont associés à des performances supérieures (pour les études, voir Feltz et Oncu, 2014 ; Koehn et Morris, 2011 ; Samson et Solomon, 2011). Plus précisément, les analyses de vingt-huit études ont révélé que les corrélations entre l’auto-efficacité et la performance allaient de 0,19 à 0,73, avec une médiane de 0,54. Ainsi, la perception de sa capacité à exécuter une tâche avec succès a clairement un effet constant sur la performance réelle. Parce que les réalisations de performance sont la principale source d’auto-efficacité, il va de soi que ces productions de performance améliorent l’auto-efficacité et que ces sentiments accrus d’auto-efficacité ont alors un effet positif sur les performances ultérieures.

Par conséquent, nous pouvons considérer une relation réciproque entre l’auto-efficacité et la performance. Il est intéressant de noter que l’auto-efficacité permet également aux individus de surmonter des expériences défavorables (par exemple, des performances sous-optimales) sans nuire durablement à leur sentiment de soi (Cofee et Rees, 2008). Enfin, une étude (Villani, Caputo, Balzarotti et Riva, 2017) a révélé qu’un programme mixte (qui comprend des activités et des contenus de renforcement de l’auto-efficacité en présentiel et en distanciel) semble être prometteur pour

le développement des compétences psychologiques. Pour une étude de l'auto-efficacité appliquée au sport, voir Feltz et Oncu (2014).

ÉVALUER LA CONFIANCE EN SOI

Maintenant que vous comprenez la relation entre la confiance ou l'efficacité et la performance et que vous êtes conscient que l'excès de confiance ou le manque de confiance peut nuire à l'efficacité, l'étape suivante consiste à identifier les niveaux de confiance dans diverses situations. Les athlètes peuvent le faire en répondant aux questions suivantes :

- Quand suis-je trop confiant ?
- Comment rectifier mes erreurs ?
- Quand ai-je des doutes sur moi-même ?
- Ma confiance est-elle constante tout au long d'un événement ?
- Suis-je hésitant et indécis dans certaines situations ?
- Ai-je hâte de participer à des matches difficiles et hautement compétitifs ?
- Comment je réagis face à l'adversité ?

Le questionnaire de la confiance dans le sport présente une évaluation plus formelle et détaillée des niveaux de confiance en soi. Pour évaluer votre confiance globale, additionnez les pourcentages dans les trois colonnes, puis divisez par dix. Plus votre score dans la colonne « Confiant » est élevé, plus vous avez de chances d'être à votre niveau optimal de confiance pendant la

compétition. Les scores élevés dans les colonnes « Pas assez confiant » ou « Trop confiant » indiquent des problèmes potentiels. Pour déterminer les forces et faiblesses spécifiques, examinez chaque élément. L'échelle évalue la confiance en termes physiques et mentaux. Vous pouvez utiliser ce questionnaire pour vous informer ou informer les autres sur quoi travailler.

Un développement relativement récent dans la mesure de la confiance dans le sport est connu sous le nom de profil de confiance dans le sport (Hays, Thomas, Butt et Maynard, 2010). Cette technique d'évaluation découle des travaux de Buttler et Hardy (1992) sur le profil de la performance (voir chapitre 12), qui adopte une approche idiographique (interview ou individualisation) pour mesurer la confiance dans le sport. Cela permet aux athlètes de se construire une image d'eux-mêmes plutôt que de les forcer à répondre à des mesures fixes contenues dans un questionnaire. Parce qu'il est centré sur l'athlète, le profil de la performance est conforme aux idéologies d'autonomisation de nombreux programmes d'entraînement des habiletés mentales. Le profil de confiance utilise également des entretiens motivationnels (voir chapitre 19), qui mettent l'accent sur l'approche centrée sur l'athlète. Cette approche peut fournir une base solide à partir de laquelle des interventions individualisées, centrées sur l'athlète et le renforcement de la confiance pourraient être développées.

RENFORCER LA CONFIANCE EN SOI

Beaucoup de gens croient que vous avez confiance ou non. Cependant, la confiance peut être établie par le

travail, la pratique et la planification. Comme l'a dit un joueur de football de haut niveau : *« Je n'avais vraiment pas confiance en moi en tant que jeune athlète, mais au fur et à mesure que mes compétences se sont améliorées avec mon éthique de travail, j'ai développé une confiance en moi et en mes capacités ».*

La confiance peut être améliorée de diverses manières : en se concentrant sur les performances, en agissant avec confiance, en répondant avec confiance, en pensant avec confiance, en utilisant l'imagerie, en utilisant la cartographie des objectifs, en optimisant le conditionnement physique et l'entraînement, et en se préparant. Les athlètes (Myers, Vargas-Tonsing et Feltz, 2005) et les entraîneurs (Gould, Hodge, Peterson et Gianinni, 1989) sont généralement d'accord sur ces activités de renforcement de la confiance. Nous étudierons chacun de ces éléments tour à tour.

SE CONCENTRER SUR LES RÉALISATIONS DE PERFORMANCE

Nous avons déjà abordé l'influence des réalisations de performance sur l'auto-efficacité, mais nous développons ici certains de ces points.

Adapté avec la permission de ACEP, *ACEP Sport Psychology*, Level 2 (*Champaign*, Il : *Human Kinetics*, 1989).

Le concept est simple : un comportement réussi augmente la confiance et conduit à d'autres comportements réussis. La réussite peut consister à battre un adversaire en particulier, à revenir au score pour finalement gagner, à tendre complètement le genou pendant la rééducation ou à faire de l'exercice en continu pendant trente minutes. Bien sûr, lorsqu'une équipe perd huit matches consécutifs, elle aura du mal à se sentir confiante pour gagner le prochain match, surtout contre une bonne équipe. La confiance est essentielle au succès, mais comment pouvez-vous être confiant sans succès antérieur ? Cela semble être une situation sans issue : comme l'a dit un entraîneur, « *nous perdons maintenant parce que nous ne nous sentons pas confiants, mais je pense que la raison pour laquelle les joueurs ne se sentent pas confiants est qu'ils ont perdu* ».

Vous êtes certainement plus susceptible de vous sentir confiant quant à l'exécution d'une certaine compétence si vous pouvez l'exécuter de manière fiable pendant l'entraînement. C'est pourquoi les bons entraînements, la préparation physique, technique et tactique

renforcent la confiance. Rien ne renforce autant la confiance que d'expérimenter à l'entraînement ce qu'il faut accomplir pendant la compétition. De même, une athlète qui rééduque son épaule doit réussir à améliorer son amplitude de mouvement pour garder la certitude qu'elle retrouvera éventuellement une amplitude de mouvement complète. Des objectifs à court terme peuvent l'aider à croire qu'elle a fait des progrès et peuvent renforcer sa confiance en elle (voir également le chapitre 16). Un entraîneur doit structurer les entraînements pour simuler les conditions de performance réelles. Par exemple, pour résoudre un problème de tir sous pression, il peut être proposé à chaque joueur de réaliser plusieurs allers-retours en sprintant avant de tirer des lancer-francs (car c'est ce qui se passe pendant un match).

SOURCES DE CONFIANCE EN SOI DANS LE SPORT

Les chercheurs ont identifié neuf sources de confiance en soi spécifiques au sport. Beaucoup d'entre elles sont similaires aux six sources que Bandura a identifiées plus tôt dans sa théorie de l'auto-efficacité. Les neuf sources relèvent des trois catégories générales de réussite, d'autorégulation et de climat.

- **Maîtrise** : développer et améliorer les compétences.
- **Démonstration d'habileté** : faire preuve d'habileté en gagnant et en surclassant les adversaires.
- **Préparation physique et mentale** : rester concentré sur les objectifs et être prêt à fournir le maximum d'effort.
- **Autoprésentation physique** : se sentir bien dans son corps et son poids.
- **Soutien social** : obtenir les encouragements de ses coéquipiers, entraîneurs et famille.
- **Leadership des entraîneurs** : faire confiance aux décisions des entraîneurs et croire en leurs capacités.
- **Expérience vicariante** : voir d'autres athlètes performer avec succès.
- **Confort environnemental** : se sentir à l'aise dans l'environnement où l'on se produira.
- **Caractère favorable de la situation** : voir des mauvaises passes se dérouler et avoir le sentiment que tout va bien.

Des chercheurs (Hays et al., 2007 ; Hays, Thomas, Maynard et Bawden, 2009) ont enquêté sur les sources de confiance des athlètes de classe mondiale. Bien qu'un certain nombre de sources similaires à celles de la liste précédente aient été relevées, certaines sources supplémentaires ont émergé de ces athlètes de haut niveau. Cela comprend l'expérience (avoir déjà vécu cette situation), les facteurs innés (capacité naturelle, compétitivité innée) et l'avantage

concurrentiel (avoir vu des concurrents mal performer ou craquer sous la pression auparavant). De plus, Machida, Ward et Vealey (2012) ont constaté que le perfectionnisme adaptatif (motivation pour réussir et faire de son mieux), l'orientation des objectifs vers la tâche et un climat de motivation orienté vers la tâche permettaient de prédire à la fois des formes contrôlables (maîtrise, préparation physique et mentale) et incontrôlable (caractère favorable de la situation, soutien social) de confiance en soi. Par exemple, les athlètes qui étaient fortement orientés sur les objectifs de la tâche (centrés sur l'atteinte de leur record personnel) avaient également tendance à avoir des sources de confiance contrôlables et incontrôlables. Ainsi, pour renforcer la confiance, les praticiens devraient encourager les athlètes à se concentrer sur les objectifs de la tâche et à faire de leur mieux pour réussir et devraient créer un environnement centré sur la tâche où l'effort est valorisé.

Dans un changement intéressant de source de confiance qualifiée d'expérience vicariante (regarder quelqu'un performer avec succès), Furley et Schweizer (2014) ont demandé à des basketteurs de regarder une courte vidéo décrivant le comportement non verbal des athlètes pendant une compétition. Les résultats ont révélé que les joueurs étaient moins confiants pour battre une équipe leader du championnat qu'une équipe de bas de classement, même s'ils n'étaient pas au courant des scores réels pendant qu'ils regardaient les images. En substance, les variations du comportement non verbal

survenant naturellement ont conduit les joueurs à supposer qu'une équipe menait ou était menée au score simplement sur la base de leur comportement non verbal. Ceci, à son tour, les a amenés à être plus ou moins confiants à jouer contre ces équipes. La citation suivante d'un athlète de haut niveau souligne l'importance de se montrer confiant, même si vous ne l'êtes pas.

> **« Je pense que, même si vous n'êtes pas confiant, vous devez afficher votre confiance car, en faisant cela, vous réalisez la moitié du chemin ; d'abord par rapport à vous-même, parce que si vous vous présentez comme confiant, vous vous sentez immédiatement plus confiant, et aussi pour vos adversaires, car si vous avez l'air confiant, vous êtes évidemment un peu plus effrayant, peut-être qu'ils ne se sentent pas aussi confiants que vous en avez l'air et pourraient être intimidés par cela. » (Hays et al., 2009)**

Il est intéressant de noter que, bien que les hommes et les femmes tirent leur confiance des performances, les hommes accumulent plus de confiance en gagnant en compétition, tandis que les femmes renforcent leur confiance en performant (maîtrise) et en atteignant des objectifs personnels mais aussi

grâce à la représentation physique qu'elles ont d'elles-mêmes, grâce au support social et grâce au leadership du coach. En outre, il a été constaté que les niveaux de confiance des athlètes de haut niveau sont susceptibles de subir des périodes d'instabilité et peuvent fluctuer dans le temps. À l'approche de la compétition, la démonstration d'habileté (estimée comme étant la source la plus importante de confiance), la préparation physique et mentale, la représentation physique de soi et le caractère favorable de la situation (le soutien des spectateurs) ont tous gagné en importance pour les athlètes de haut niveau.

POINT CLÉ

Les productions de performance sont le moyen le plus puissant de renforcer la confiance. Manipulez ou créez des situations qui permettent aux participants de réussir et d'avoir un sentiment d'accomplissement.

AGIR AVEC CONFIANCE

Les pensées, les sentiments et les comportements sont interdépendants : plus un athlète est confiant, plus il a

de chances de se sentir confiant. Ceci est particulièrement important lorsqu'un athlète commence à perdre confiance et que l'adversaire, sentant cela, commence à gagner en confiance. Agir avec confiance est également important pour les professionnels du sport et de l'exercice, car cela modélise le comportement que vous aimeriez que les participants aient. Un instructeur d'aérobic doit projeter de la confiance lorsqu'il dirige son cours s'il veut avoir un entraînement dynamique. Un préparateur physique doit agir avec confiance lorsqu'il travaille avec les athlètes afin qu'ils ressentent de la confiance pendant le processus de rééducation. Beaucoup de gens révèlent à travers leur langage corporel et leurs mouvements un manque de confiance en eux. Il est préférable de garder la tête haute, les épaules en arrière et les muscles du visage relâchés pour indiquer que vous êtes confiant et que vous persévérerez. Cela maintient les adversaires dans le doute.

RÉPONDRE AVEC CONFIANCE

Les athlètes devraient se concentrer sur la réponse aux fautes et aux erreurs avec contrôle et confiance plutôt que de réagir avec des émotions ou des comportements improductifs. Vealey et Vernay (2013) utilisent l'acronyme ACT pour représenter l'acceptation, le centrage et la réflexion[1] :

- **Accepter**. Acceptez les sentiments négatifs d'une mauvaise performance ou d'une erreur. Acceptez vos sentiments plutôt que de les refouler.
- **Se centrer**.Centrez-vous physiquement grâce à une posture confiante et une respiration

profonde (expirez en relâchant la tension et en laissant passer les pensées négatives).

- **Penser**. Utilisez votre stratégie préparée de dialogue interne (par exemple, *« Joue un point après l'autre »*). Concentrez vos pensées sur les choses contrôlables et le processus de performance.

PENSER AVEC CONFIANCE

La confiance consiste à penser que vous pouvez et que vous atteindrez vos objectifs. Comme l'a déclaré un golfeur : *« Si je pense que je peux gagner, je suis terriblement difficile à battre ».* Une attitude positive est essentielle pour atteindre son potentiel. Les athlètes doivent rejeter les pensées négatives (*« je suis tellement stupide », « je ne peux pas croire que je joue si mal »* ou *« je n'y arriverai jamais »*) et les remplacer par des pensées positives (*« je continuerai à m'améliorer si je travaille », « je reste calme et concentré »* ou *« je peux battre ce gars »*). Les pensées et le dialogue interne doivent être instructifs et motivants plutôt que constitués de jugements (voir chapitre 17). Un dialogue interne positif peut fournir des signaux de performance spécifiques tout en gardant une motivation et une énergie élevées. Bien que cela soit parfois difficile à faire, un dialogue interne positif se traduit par une expérience sportive plus agréable et réussie, ce qui en vaut la peine. Penser que vous pouvez faire quelque chose de réaliste peut en fait vous aider à y parvenir, comme le montre la citation suivante :

> **« Je sais que je suis le meilleur. Je l'ai dit avant même de savoir que je l'étais. »**
>
> **Mohammed Ali, triple champion du monde de boxe des poids lourds.**

UTILISATION DE L'IMAGERIE

Comme vous vous en souvenez dans le chapitre 14, l'une des utilisations de l'imagerie est de contribuer à renforcer la confiance. Vous pouvez vous voir faire des choses que vous n'avez jamais réussi à faire ou que vous avez des difficultés à faire. Par exemple, un joueur de football qui échoue régulièrement à marquer en frappant le ballon au-dessus du but peut s'imaginer frapper le ballon directement dans le filet. Un quarterback de football américain peut visualiser différents alignements défensifs et ensuite essayer de les contrer avec des jeux et des formations spécifiques. De même, les entraîneurs peuvent aider les athlètes blessés à gagner en confiance en leur faisant imaginer revenir sur le terrain et bien jouer. Selk (2009) suggère que les athlètes créent un film mental de une à deux minutes de leurs meilleures performances pour leur rappeler leurs capacités et les aider à générer des sentiments et des pensées positives.

UTILISATION DE LA CARTOGRAPHIE DES OBJECTIFS

Étant donné que la poursuite ciblée et persistante des objectifs sert de régulateur de base du comportement humain, il est important d'utiliser la cartographie des objectifs pour améliorer la confiance et la performance des athlètes. Une carte d'objectifs est un plan personnalisé pour un athlète qui contient divers types d'objectifs et de stratégies d'objectifs ainsi qu'une procédure d'évaluation systématique pour évaluer les progrès vers les objectifs (voir le chapitre 16 pour une analyse détaillée sur l'établissement d'objectifs). La recherche et les entretiens avec les entraîneurs et les athlètes indiquent que l'accent devrait être davantage

mis sur les objectifs de performance et de processus, plutôt que sur les objectifs de résultat, car les premiers fournissent davantage un sentiment de contrôle et une attention accrue à la tâche. La cartographie des objectifs, l'imagerie et le dialogue interne sont trois principaux outils d'autorégulation que les psychologues du sport préconisent pour améliorer la confiance.

OPTIMISER LA PRÉPARATION PHYSIQUE ET L'ENTRAÎNEMENT

Être dans la meilleure forme physique possible est une autre clé pour se sentir confiant. Les athlètes dans la plupart des sports s'entraînent aujourd'hui toute l'année pour améliorer leur force, leur endurance et leur souplesse, et ils considèrent la préparation physique comme l'une de leurs principales sources de confiance. Le grand joueur de tennis Rafael Nadal a répété à plusieurs reprises que la régularité de sa préparation physique rigoureuse lui a permis de se sentir confiant pour pouvoir survivre à ses adversaires et jouer des points longs et difficiles tout au long d'un match.

L'AUTO-EFFICACITÉ CHEZ LES ENTRAÎNEURS

Une contribution importante à la littérature scientifique sur l'auto-efficacité a été la

recherche sur l'efficacité du coaching. Feltz et ses collègues (Feltz, Chase, Moritz et Sullivan, 1999 ; Malete et Feltz, 2000) ont développé la notion d'efficacité de l'entraînement, définie comme la mesure dans laquelle les entraîneurs croient avoir la capacité d'influer sur l'apprentissage et la performance de leurs athlètes. Bien que l'efficacité du coaching ait été initialement conceptualisée comme comprenant quatre domaines, Myers, Feltz, Chase, Reckase et Hancock (2008) en ont ajouté un cinquième. Ces domaines sont les suivants :

1. **Stratégie de jeu** : confiance dans la capacité à coacher pendant la compétition et à mener son équipe vers la production de performance.
2. **Motivation** : confiance dans la capacité à influer sur les habiletés psychologiques et l'état de leurs athlètes.
3. **Technique** : confiance dans les compétences pédagogiques et diagnostiques.
4. **Renforcement du caractère** : confiance dans la capacité à influencer une attitude positive envers le sport chez leurs athlètes.
5. **Préparation physique** : confiance dans la capacité à préparer physiquement les athlètes à pratiquer leur sport.

Voici les résultats concernant l'efficacité du coaching :

- Les sources les plus importantes d’efficacité du coaching sont les années d’expérience et le soutien de la communauté, bien que le pourcentage de victoires passées, la capacité perçue de l’équipe et le soutien parental étaient également liés au sentiment d’efficacité du coaching.
- Les entraîneurs les plus efficaces avaient des pourcentages de victoires plus élevés, avaient des joueurs avec des niveaux de satisfaction plus élevés, utilisaient plus d’éloges et d’encouragements et utilisaient moins de comportements pédagogiques et organisationnels que les entraîneurs à faible efficacité.
- Un programme de formation à l’entraînement a amélioré la perception de l’efficacité de l’entraînement par rapport à un groupe témoin.
- Les entraîneurs adjoints de sexe masculin avaient des niveaux plus élevés d’efficacité de l’entraînement et éprouvaient le désir de devenir entraîneur-chef, alors que les femmes avaient plus l’intention de quitter la profession (Cunningham, Sagas et Ashley, 2003). Le soutien social était une source d’efficacité plus forte pour les entraîneurs féminins que pour les entraîneurs masculins (Myers et al., 2005).

- La source d’efficacité de l’entraînement la plus fréquemment citée était le développement des joueurs (Chase, Feltz, Hayashi et Hepler, 2005). Cela se constate à travers des actions telles qu’amener les joueurs à jouer intensément, faire partager les rôles au sein de l’équipe, développer les compétences des joueurs et avoir confiance en l’équipe.
- Les athlètes ont estimé que les entraîneurs efficaces dans les différents aspects du coaching les aidaient à profiter davantage de leur expérience et à faire plus d’efforts (efficacité de la motivation), à développer plus de confiance (efficacité de la technique) et à améliorer le comportement prosocial (efficacité de renforcement du caractère) (Boardley, Kavunassu et Ring, 2008).
- Les entraîneurs dont l’efficacité de l’entraînement était plus élevée se sentaient plus en mesure de contrôler leurs émotions et avaient généralement une meilleure intelligence émotionnelle (Thelwell, Lane, Weston et Greenlees, 2008).
- Les entraîneurs avaient une meilleure perception de leur efficacité en tant qu’entraîneur que leurs athlètes (Kavunassu, Boardley, Jukiewicz, Vindent et Ring, 2008).

De plus, les athlètes de classe mondiale ont particulièrement mis l'accent sur l'importance d'un entraînement de qualité pour renforcer la confiance. Aucune intervention d'entraînement mental ne pourra jamais remplacer l'habileté physique et la préparation physique nécessaires pour performer dans le sport. Un entraînement sérieux et une pratique rigoureuse devraient plutôt être intégrés à un solide entraînement mental. Vealey et Vernay (2013) proposent un exercice pour optimiser la confiance. Premièrement, lors d'une réunion d'équipe, les athlètes sont invités à noter (de 0 à 100 %) l'engagement de leur équipe en matière de préparation physique, d'exécution des habiletés physiques et de développement des habiletés mentales. Ensuite, les scores sont affichés sur un tableau à la vue de tous. Le coach mène ensuite une discussion sur les différentes notes pour les trois catégories. Enfin, en petits groupes et en équipe entière, les athlètes proposent des idées sur la façon d'améliorer la note de l'équipe dans chaque catégorie.

SE PRÉPARER

Le golfeur Jack Nicklaus a déclaré dans des interviewes : *« Tant que je suis préparé, je m'attends toujours à gagner ».* Le revers de la médaille est que vous ne pouvez pas vous attendre à gagner si vous n'êtes pas préparé. Être prêt vous donne l'assurance que vous avez fait tout votre possible pour garantir le succès. Un plan de jeu vous donne confiance parce que vous savez ce que vous allez faire. De nombreux athlètes participent à une compétition sans stratégie. Mais il devrait toujours y avoir un plan d'attaque, qui exige que vous ayez au moins une idée générale de ce que vous voulez accomplir et comment vous allez le faire.

La plupart des athlètes olympiques qui réussissent ont des plans et des stratégies détaillés pour ce qu'ils veulent faire. Ils ont également des stratégies alternatives (Gould, Guinan, et al., 1999). Par exemple, un coureur de fond devrait entrer dans chaque course avec à la fois un plan sur la façon de diriger la course et une stratégie d'ajustement si le rythme de la course le contraint. Un bon plan tient compte de vos propres capacités ainsi que de celles de votre adversaire.

L'EFFICACITÉ COLLECTIVE : UN CAS PARTICULIER D'AUTO-EFFICACITÉ

Un autre axe de recherche a été le concept d'efficacité collective ou d'équipe. L'efficacité collective fait référence à une croyance ou une perception partagée par les membres de l'équipe concernant les capacités de leurs coéquipiers (plutôt que simplement la somme des perceptions individuelles de leur propre efficacité). En bref, l'efficacité collective est la perception que chacun a de l'efficacité de l'équipe dans son ensemble. Cependant, des recherches (Fransen, Kleinert, Dithurbide, Vanbeselaere et Bowen, 2014) ont déterminé que l'efficacité collective est composée de deux facteurs spécifiques : une efficacité collective orientée vers le processus (la confiance dans les compétences de l'équipe

pour accomplir des processus qui pourraient mener au succès) et l'efficacité collective orientée vers le résultat (la confiance dans la capacité de l'équipe à atteindre un but ou à gagner une partie). Des recherches (Lirgg et Feltz, 2001) ont démontré que la croyance des athlètes en l'efficacité collective de l'équipe était positivement liée à la performance. Cependant, la somme de l'auto-efficacité personnelle des individus n'était pas liée à la performance de l'équipe, ce qui a été corroboré par une méta-analyse qui a prouvé que l'efficacité collective était un puissant indicateur de la performance de l'équipe (Staikoviv, Lee et Nyberg, 2009). De plus, une efficacité collective plus élevée est signe d'une diminution de l'anxiété liée à la tâche, d'une meilleure implication dans la tâche et d'une plus grande satisfaction (Bauchamp et al., 2012). Par conséquent, les entraîneurs devraient se préoccuper davantage de la construction de l'efficacité de l'équipe dans son ensemble que du renforcement de l'auto-efficacité de chaque joueur.

Créer une croyance en l'équipe et en la capacité des joueurs à réussir en tant que groupe semble être essentiel au succès. De nombreuses grandes équipes (Université du Connecticut, équipe olympique de football féminin des États-Unis, *Golden State Warriors*, Canadiens de Montréal, *New England Patriots*) ont eu ce sentiment d'efficacité collective au cours de leurs années de victoire. Par conséquent, pour améliorer les performances et la productivité – que vous soyez un entraîneur, un enseignant, un animateur ou un entraîneur en chef – il semble essentiel

que votre équipe, votre groupe ou votre classe croie en soi en tant collectif (au lieu que leurs membres croient simplement en eux-mêmes individuellement). En outre, la recherche a révélé que la création d'un climat orienté vers la maîtrise (se concentrer sur l'amélioration des performances au lieu de gagner) augmente le sentiment d'efficacité collective (Magyar, Feltz et Simpson, 2004). Dans une vaste étude portant sur plus de deux-mille joueurs de volley-ball belges, Fransen et ses collègues (2012) ont découvert que la communication de soutien positive (par exemple, l'enthousiasme après avoir marqué un point) était le meilleur indicateur des croyances positives concernant l'efficacité collective, alors que les réactions émotionnelles négatives des joueurs (par exemple, un langage corporel décourageant) était le meilleur indicateur des croyances négatives au sujet de l'efficacité collective.

Dans une synthèse des études menées dans ce domaine, Shearer, Holmes et Mellalieu (2009) soutiennent du point de vue des neurosciences que l'imagerie et les interventions fondées sur l'observation (par exemple, des séquences vidéo de jeux et d'interactions d'équipe réussis) sont particulièrement efficaces pour renforcer l'efficacité collective, surtout lorsque le point de vue d'un individu est orienté vers le point de vue de ses coéquipiers (par exemple, « *Mon équipe croit…* »). Pour tester cette notion d'observation comme moyen de renforcer l'efficacité collective, Bruton, Mellalieu et Shearer (2014) ont fait regarder aux athlètes des clips vidéo positifs (bonnes performances

et interactions d'équipe positives), neutres ou négatifs des performances de leurs propres équipes ainsi que les performances et les interactions d'autres équipes. Les résultats ont montré que l'efficacité collective augmentait significativement pour les conditions familières (sa propre équipe) et inconnues de l'équipe, qui affichaient de bonnes performances et des interactions d'équipe positives, avec la plus forte augmentation pour la condition familière. Par conséquent, les observations de tout groupe présentant des caractéristiques de groupe positives sont susceptibles d'augmenter les croyances collectives en matière d'efficacité, bien que l'observation de sa propre équipe entraîne les augmentations les plus importantes.

Une bonne préparation comprend également une routine précompétitive. Savoir exactement ce qui va se passer et quand cela se produira vous donne confiance et vous calme. Être sûr du moment où vous allez manger, vous entraîner, vous étirer et arriver à la compétition aide à renforcer la confiance qui s'étend jusqu'à la compétition même (voir le chapitre 17 pour plus d'informations sur les routines de précompétition). Rappelez-vous la maxime bien connue : une bonne planification et une bonne transpiration empêchent des performances pitoyables.

FAVORISER UN BON CLIMAT SOCIAL

Les facteurs du climat social qui semblent influencer la confiance comprennent le style de leadership, les types d'objectifs et leur évaluation, les réseaux de soutien social, les sources et les types de feedback social, la disponibilité et les caractéristiques des modèles. Les entraîneurs qui utilisent des styles d'entraînement autonomes qui facilitent les perceptions de contrôle des athlètes sont plus susceptibles de renforcer la confiance de leurs athlètes que les entraîneurs qui utilisent des styles de leadership plus axés sur le contrôle. De même, il est recommandé de fournir des modèles efficaces non seulement pour l'exécution des compétences, mais aussi pour les comportements de réussite (par exemple, l'effort et la persévérance). Les entraîneurs peuvent aider à structurer le climat social pour maximiser le sentiment de confiance des athlètes, bien que les athlètes devraient apprendre à fonder davantage leur confiance sur l'autorégulation des perceptions, des émotions et des comportements pour ne pas trop dépendre des indicateurs variables de la confiance qui proviennent de leur environnement social.

BÂTIR L'EFFICACITÉ DE L'ÉQUIPE (COLLECTIVE)

Des recherches (Ronglan, 2007) utilisant des interviewes d'une équipe féminine de handball participant aux championnats du monde et aux Jeux olympiques présentent des idées pour renforcer l'efficacité collective au cours d'une saison. Le renforcement de l'efficacité collective a été divisé en trois dimensions :

1. Avant la compétition – Le processus de production s'est concentré sur le développement de

perceptions communes des capacités et de l'aptitude à gérer la compétition à venir avec succès. Cela impliquait la perception d'être bien préparé mentalement et physiquement, d'avoir des habiletés suffisantes (individuellement, collectivement), d'avoir une bonne cohésion et d'être prêt à gérer les tâches à venir.

2. Pendant la compétition – Le processus d'activation visait à amener les membres de l'équipe à croire les uns dans les autres juste avant et pendant le match. L'équipe a fait preuve de confiance pendant la compétition en démontrant de l'enthousiasme, de la volonté, de la persévérance et un bon moral d'équipe. Comme les adversaires essayaient de démontrer une confiance similaire dans leur propre équipe, il était important que les joueurs montrent à l'autre équipe à quel point ils se sentaient confiants en tant que collectif.

3. Après la compétition – Le processus d'évaluation consistait à développer des interprétations intra-équipe des expériences et des incidents pendant le match. Après des performances infructueuses, l'évaluation a été le point de départ pour regagner la confiance, et après des performances réussies, l'évaluation a été le point de départ pour renforcer la confiance.

RENFORCER L'EFFICACITÉ DU COACHING

Un programme unique a été développé et mis en œuvre pour améliorer l'efficacité de

l’entraînement dans une académie de football professionnelle avec des joueurs âgés de 9 à 14 ans (Harwood, 2008). Après un an de consultation avec les joueurs et les entraîneurs, un programme d’intervention visant spécifiquement à améliorer l’efficacité des entraîneurs dans la formation des habiletés psychologiques et interpersonnelles positives des jeunes joueurs a été mis en œuvre. Cinq domaines ont été ciblés :

1. **Engagement :** encourager la persévérance après des erreurs, feedback et renforcement spécifiques aux compétences.
2. **Communication :** enseigner des capacités d’écoute, renforcer les joueurs qui donnent des informations et prêtent attention aux feedbacks.
3. **Concentration :** en incorporant l’utilisation de distractions, des exercices pour s’entraîner en se concentrant sur les signaux internes et externes.
4. **Contrôle :** initier les joueurs aux routines dans des situations de temps impromptu, renforcement pour une récupération rapide et une réponse aux erreurs.
5. **Confiance :** encourager la reconnaissance par les pairs de l’acquisition de compétences, fixer des objectifs stimulants.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. Définir et expliquer les avantages de la confiance en soi.

La confiance en soi a été définie comme la conviction que vous pouvez réussir un comportement souhaité. Depuis peu, on considère en outre que la confiance en soi est multidimensionnelle, consistant en la confiance dans la capacité d'exécuter des compétences physiques, des compétences psychologiques et des compétences perceptives ; sa condition physique et son état d'entraînement ; et son potentiel d'apprentissage. Des niveaux élevés de confiance en soi peuvent améliorer l'état émotionnel, la concentration, l'établissement d'objectifs, l'effort déployé et le développement de stratégies compétitives efficaces. Une solide confiance dans le sport, récemment introduite, implique un ensemble de croyances indiquant que la confiance dans le sport est multidimensionnelle.

2. Détailler les sources de confiance dans le sport.

Il existe neuf sources de confiance dans le sport : maîtrise, démonstration d'habileté, préparation physique et mentale, présentation de soi physique, soutien social, expérience vicariante, leadership de l'entraîneur, confort environnemental et caractère favorable de la situation.

3. Expliquer comment les attentes affectent les performances et le comportement.

Les attentes peuvent avoir un effet critique sur les performances. S'attendre à gagner ou s'attendre à perdre peut grandement affecter sa performance dans une compétition. Les attentes des entraîneurs ou des enseignants peuvent également avoir une influence considérable sur les performances et le comportement des élèves et des athlètes. Des études ont montré que les entraîneurs et les enseignants agissent différemment selon qu'ils ont des attentes élevées ou faibles à l'égard d'un joueur ou d'un élève.

4. Expliquer la théorie de l'auto-efficacité.

L'auto-efficacité est considérée comme une forme de confiance en soi spécifique à une situation. La théorie de l'auto-efficacité adopte une approche interactive de l'étude de la confiance en soi, estimant que l'auto-efficacité interagit avec les

déterminants environnementaux pour produire un changement de comportement. La théorie considère l'auto-efficacité comme le principal déterminant de la performance tant que l'on possède les compétences requises et que l'on est motivé à performer. Selon la théorie, l'auto-efficacité affecte le choix des activités, la persévérance et le niveau d'effort. Les sources de l'auto-efficacité comprennent les réalisations de performance, les expériences vicariantes, la persuasion verbale, les expériences imaginées, les états physiologiques et les états émotionnels.

5. Expliquer comment vous évalueriez la confiance en vous.

Vous pouvez évaluer la confiance en soi en posant des questions clés : comment gérer l'adversité ? Comment se remettre d'une erreur ? Avec quelle facilité perd-on confiance ? La personne devient-elle hésitante dans des situations de pression ? Vous pouvez également mesurer la confiance en soi de manière plus formelle grâce à des questionnaires de confiance psychologique. Un tel questionnaire vous demande de vous évaluer comme n'étant pas assez confiant, trop confiant ou confiant à propos de divers aspects de votre performance.

6. Expliquer les différents aspects de l'efficacité du coaching.

L’efficacité du coaching est un concept relativement nouveau dans la littérature. Il s’agit de l’efficacité dans la stratégie de jeu, la motivation, la technique et la construction du personnage (un cinquième concept appelé « préparation physique » – la capacité de l’entraîneur à améliorer la préparation physique des athlètes – a récemment été ajouté). Il semble que les années d’expérience et le soutien de l’équipe sont les meilleurs indicateurs des sentiments d’efficacité de l’entraînement.

7. Décrire les stratégies de renforcement de la confiance en soi.

Plusieurs stratégies peuvent aider à renforcer la confiance en soi à court ou à long terme. Il s’agit notamment de se concentrer sur la performance plutôt que sur les résultats, d’agir avec confiance (langage corporel), de penser avec confiance grâce à l’utilisation de monologues internes positifs et instructifs, de répondre avec confiance, de définir des objectifs (fixer des objectifs appropriés), d’utiliser des images pour visualiser des résultats positifs et de se préparer à la fois physiquement et mentalement.

MOTS-CLÉS

Attention
Auto-efficacité
Cartographie des objectifs
Confiance en soi
Efficacité collective orientée vers le processus
Efficacité collective orientée vers les résultats
État de confiance en soi
Expériences vicariantes
Indices de personne
Informations sur les performances
Main chaude
Motivation
Prophétie autoréalisatrice
Reproduction motrice
Rétention
Trait de caractère de confiance en soi

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Qu’est-ce que la confiance en soi ? Comment est-ce lié aux attentes ?
2. Discutez des implications de l’étude de Rosenthal et Jacobson (1968) sur les effets d’attente pour les entraîneurs et les professeurs d’éducation physique.
3. Qu’est-ce que l’auto-efficacité ? Comment cela affecte-t-il le comportement ?

Pourquoi est-ce maintenant appelé auto-efficacité réglementaire ? Discutez brièvement de trois autres types spécifiques d’auto-efficacité.

4. Discutez des six sources d’auto-efficacité. Quelles preuves soutiennent l’idée que ces diverses sources influencent l’efficacité ?
5. Décrivez la relation entre la confiance en soi et la performance athlétique, y compris les idées d’excès de confiance et de manque de confiance. Existe-t-il un phénomène d’excès de confiance ?
6. Détaillez trois stratégies pour développer l’auto-efficacité et décrivez comment elles affectent la performance sportive.
7. Expliquez brièvement le modèle de confiance en soi, y compris les sources de confiance, les facteurs qui influent sur la confiance et les conséquences de la confiance.
8. Décrivez les cinq composantes de l’efficacité du coaching, y compris les meilleurs indicateurs de l’efficacité du coaching.
9. Décrivez des stratégies pour renforcer la confiance en soi.

10. Décrivez le concept de confiance sportive robuste et deux facteurs qui aident à prédire la confiance sportive.
11. Détaillez trois façons que pourraient utiliser les entraîneurs pour développer une confiance sportive robuste chez les athlètes, puis présentez deux façons de la maintenir.

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Vous êtes un nouvel entraîneur pour une équipe de basket-ball du secondaire. Vous venez de sélectionner votre équipe après des essais rigoureux, vous pensez avoir un large éventail de talents et de capacités au sein de l'équipe et vous souhaitez pouvoir développer les plus jeunes talents. Mais vous savez aussi combien il est facile de tomber dans le piège de créer des attentes spécifiques pour différents athlètes.

En utilisant le processus en quatre étapes relatives à la façon dont les attentes des entraîneurs peuvent influencer leur propre comportement et celui de leurs athlètes,

expliquez quels types spécifiques de feedbacks ou d'instructions vous utiliseriez pour maintenir les attentes de tous vos athlètes élevées. Comment structureriez-vous les pratiques pour aider à maintenir le niveau des attentes des athlètes élevé ?

2. Parfois, nous nous créons des barrières psychologiques en ne croyant pas que nous pouvons accomplir quelque chose. Citez trois situations dans votre vie (ou celle d'un ami proche ou d'un membre de votre famille) où une barrière psychologique a été créée. Comment pourriez-vous gérer les choses différemment pour créer une attente plus positive ?

1. « Behavior » en anglais
2. « Thinking » en anglais

Chapitre 16

DÉFINITION D'OBJECTIFS

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) définir ce qu'est un objectif et identifier les principaux types d'objectifs ;
2) décrire les dernières recherches menées et les théories sur la fixation d'objectifs ;
3) décrire les principes d'établissement des objectifs ;
4) expliquer les objectifs de groupe et comment les utiliser ;
5) expliquer comment concevoir un système de fixation d'objectifs ;
6) identifier les problèmes courants dans l'établissement des objectifs et comment les surmonter ;
7) résumer les résultats des dernières recherches concernant les pratiques d'établissement des objectifs des entraîneurs.

> **« Si vous ne savez pas où vous allez, vous risquez de vous retrouver ailleurs. »**
>
> **Yogi Berra, joueur de baseball du *Hall of Fame*.**

> **« Ce qui me motive, ce sont les objectifs. »**
>
> **Mohammed Ali, triple champion du monde de boxe des poids lourds.**

> **« Il n'est pas nécessaire d'être un héros fantastique pour faire certaines choses – pour concourir. Vous pouvez être juste un type ordinaire, suffisamment motivé pour atteindre des objectifs ambitieux. »**
>
> **Sir Edmund Hillary, alpiniste légendaire et premier à atteindre le sommet du mont Everest.**

Ces citations d'athlètes exceptionnels nous en disent long sur l'importance et le pouvoir de la fixation d'objectifs. Les objectifs nous orientent, nous aident à rester motivés et nous permettent d'accomplir des exploits que nous n'aurions peut-être pas cru possibles. Et ce ne sont pas seulement les grands athlètes qui exploitent le pouvoir des buts et de la fixation d'objectifs. Les gens se fixent souvent des objectifs comme ceux-ci dans les activités sportives et physiques :

- Je veux perdre cinq kilogrammes ;
- Je veux me remettre complètement de ma blessure avant le 15 août ;
- Je veux faire partie de la formation des titulaires ;
- Je veux pouvoir faire du développé couché ;
- J'ai l'intention d'améliorer mon niveau de golf et de gagner le tournoi du club ;

- Mon objectif est de devenir entraîneur de basket-ball universitaire.

Vous vous demandez peut-être pourquoi consacrer un chapitre entier à l'établissement d'objectifs étant donné que les gens s'en fixent déjà à eux-mêmes ? Le problème n'est pas d'amener les gens à identifier des objectifs. Mais plutôt de les amener à se fixer le bon type d'objectifs – ceux qui fournissent une orientation et améliorent la motivation – et les aider à apprendre à se tenir à leurs objectifs et à les atteindre. Comme la plupart d'entre nous l'ont expérimenté lors des résolutions du Nouvel An, il est beaucoup plus facile de se fixer un objectif que de le suivre. Les objectifs de perte de poids ou de pratique de l'activité physique sont rarement fixés de manière réaliste en termes d'engagement, de difficulté, d'évaluation des progrès et de stratégies spécifiques pour les atteindre. La plupart des gens n'ont pas besoin d'être convaincus que les objectifs sont importants ; ils ont besoin d'instructions pour fixer des objectifs efficaces et concevoir un programme pour les atteindre.

DÉFINIR DES OBJECTIFS

Les pratiquants de sport et d'activité physique ont souvent considéré les objectifs en termes de buts « objectifs » et « subjectifs ». Les buts « objectifs » se concentrent sur « l'atteinte d'une norme spécifique de compétence sur une tâche, généralement dans un délai spécifié » (Locke et Latham, 2002). Tenter d'atteindre un niveau précis de perte de poids dans les trois mois, viser un certain record de victoires-défaites par équipe d'ici la fin de la saison, et atteindre un temps de performance

inférieur à la prochaine compétition sont tous des exemples de buts « objectifs ». Les buts « subjectifs », en revanche, sont des déclarations d'intention générales (par exemple, *« je veux bien faire », « je veux m'amuser »*) qui ne sont ni mesurables ni objectivables.

POINT CLÉ

Un but « objectif » est le désir d'atteindre une norme spécifique de compétence dans une tâche, généralement dans un délai spécifié.

TYPES D'OBJECTIFS

Dans la littérature scientifique sur la psychologie du sport et de l'exercice, les objectifs ont été considérés comme axés sur le résultat, la performance ou le processus (Burton, Naylor et Holliday, 2001 ; Hardy, Jones et Gould, 1996). Nous passons brièvement en revue ces types d'objectifs.

- **Les objectifs de résultat** se concentrent généralement sur le résultat compétitif d'un événement, comme gagner une course, gagner une médaille ou marquer plus de points qu'un adversaire. Ainsi, l'atteinte de ces objectifs dépend non seulement de vos propres efforts mais également de la capacité et du jeu de votre adversaire Vous pourriez jouer le meilleur match de hockey sur gazon de votre vie et perdre, et ainsi vous échoueriez à atteindre votre objectif final de gagner le match.

- **Les objectifs de performance** se concentrent sur la réalisation des normes ou des objectifs de performance indépendamment des autres concurrents, généralement sur la base de comparaisons avec ses propres performances antérieures. Pour cette raison, les objectifs de performance ont tendance à être plus flexibles et sous votre contrôle. Courir le kilomètre en cinq minutes et améliorer le pourcentage de services slicés en passant de 70 % à 80 % de réussite sont des exemples d'objectifs de performance.
- **Les objectifs de processus** portent sur les actions dans lesquelles une personne doit s'engager pendant la performance pour réaliser une tâche ou bien performer. Par exemple, un athlète faisant de la rééducation peut se fixer comme objectif de se déplacer lentement dans une gamme de mouvements définie tout en conservant une bonne exécution lors d'un exercice d'extension de jambe, ou un joueur de basket-ball peut se fixer comme objectif lorsqu'il shoote de lâcher le ballon lorsqu'il est au plus haut de son saut. Fait intéressant, les recherches de Kingston et Hardy (1997) ont montré que les objectifs de processus sont particulièrement efficaces pour influencer positivement l'auto-efficacité, l'anxiété cognitive et la confiance des golfeurs.

POINT CLÉ

Les objectifs de résultat dans le sport portent sur la victoire dans une compétition (classement), tandis que les objectifs de performance font référence aux propres résultats antérieurs (temps de course), et non sur les performances des autres (classement).

RÉSULTATS, PERFORMANCES ET OBJECTIFS DE PROCESSUS EN MATIÈRE DE CHANGEMENT DE COMPORTEMENT

Les athlètes et les pratiquants devraient fixer des objectifs en matière de résultats, de performances et de processus, car tous les trois jouent un rôle important dans l'orientation du changement de comportement (Burton et al., 2001). Les objectifs de résultat peuvent faciliter la motivation à court terme en dehors de la compétition (par exemple, réfléchir à ce que l'on ressent lorsque l'on perd face à un grand rival peut motiver quelqu'un à s'entraîner pendant l'intersaison). Cependant, se concentrer sur les objectifs de résultat juste avant ou pendant la compétition augmente souvent l'anxiété et les pensées non pertinentes et distrayantes (par exemple, s'inquiéter trop du score du match et ne pas s'occuper suffisamment de la tâche à accomplir). Les recherches de Mullen et Hardy (2010) ont montré que les athlètes qui adoptaient des objectifs de processus holistiques qui les aidaient à se concentrer sur les sentiments généraux des habiletés à exécuter (pousser, bondir ou se calmer) étaient les plus efficaces pour aider les athlètes très compétents, mais les athlètes anxieux évitent les effets négatifs de l'anxiété sur la performance.

Les objectifs de performance et de processus sont importants car vous pouvez généralement apporter des ajustements beaucoup plus précis à ces objectifs (par exemple, augmenter l'objectif de 80 à 82 %) que vous ne le pouvez avec des objectifs de résultat, qui sont moins précis (échec ou victoire). Atteindre un objectif de performance ou de processus dépend également beaucoup moins du comportement de votre adversaire. Pour ces raisons, les objectifs de performance et de processus sont particulièrement utiles pour les athlètes

au moment de la compétition, bien qu'ils devraient également être utilisés dans la pratique.

PRIORISER LES OBJECTIFS SUBJECTIFS GÉNÉRAUX

La plupart des recherches en psychologie du sport concernent des buts objectifs, mais l'importance des buts subjectifs ne doit pas être négligée. Dans la littérature populaire ou commerciale sur la productivité personnelle et la gestion d'entreprise, par exemple, une attention considérable a été accordée à l'identification et à la clarification de ses valeurs et priorités personnelles, puis à l'utilisation de ces objectifs généraux et subjectifs pour formuler des objectifs plus spécifiques qui guident au quotidien le comportement (Smith, 1994). L'exemple ci-dessous illustre ce point.

Kim est une étudiante en STAPS. Ses objectifs sont d'obtenir un diplôme avec d'excellentes notes, d'entrer dans les études supérieures et de devenir kinésithérapeute. Déjà bonne étudiante, elle fait partie de l'équipe de cross-country, travaille en salle d'entraînement,

occupe un emploi à temps partiel, participe à plusieurs groupes sociaux du campus et essaie de rentrer à la maison pour rendre visite à sa famille chaque fois qu'elle le peut. Kim est en difficulté ces derniers temps car elle n'atteint pas ses objectifs. Après avoir parlé au psychologue du sport de l'UFR STAPS, Kim se rend compte que le problème n'est pas lié aux objectifs spécifiques qu'elle se fixe (par exemple, obtenir une bonne note en biomécanique, courir un temps déterminé sur le parcours de cross-country) mais avec ses priorités globales ou objectifs subjectifs. Elle en fait trop et doit prioriser ses activités. Après une longue réflexion, Kim élabore une liste de valeurs, puis hiérarchise chaque but subjectif en utilisant les notes A (le plus important), B (assez important) et C (moins important). Elle utilise ensuite cette liste de priorités générales chaque semaine pour formuler des objectifs hebdomadaires plus précis, en s'assurant qu'elle consacre la plus grande partie de son attention à la réalisation des objectifs dans les domaines hautement prioritaires, et non ceux qui semblent critiques un jour particulier mais qui en réalité ne sont pas de la plus haute priorité.

- Objectif : priorité
- Bien réussir à l'université : A
- Course de cross-country : B
- Bénévole/Investissement en salle d'entraînement : B
- Participer aux activités sociales du campus : C
- Retour à la maison : C

Dans des circonstances particulières, une trop grande importance accordée à un objectif de performance spécifique (par exemple, courir 1,5 km en cinq minutes à son niveau de record personnel) peut créer de l'anxiété, bien que cela soit moins susceptible de se produire qu'avec un objectif de résultat. En outre, il est souvent difficile de prioriser des objectifs de performance et de processus spécifiques à moins que l'on ne considère également les objectifs de résultat à long terme. Par exemple, le programme de remise en forme que vous concevriez pour une personne désireuse de grossir et de gagner dix kilogrammes serait tout à fait différent de celui que vous mettriez en place pour un individu qui voudrait en perdre dix. Les trois types d'objectifs ont donc un but. La clé est de savoir quand se concentrer sur chaque type d'objectif et d'éviter le piège de placer toute votre attention sur les objectifs de résultat.

Dans ce sens, une étude de Filby, Maynard et Graydon (1999) a montré que l'utilisation d'une combinaison de types d'objectifs (résultat, performance, processus) produisait des performances significativement meilleures que le simple fait de se fier à un seul type d'objectif. Il a été conclu que les athlètes ou pratiquants doivent hiérarchiser leurs objectifs et que différents types d'objectifs peuvent être plus efficaces à différents moments (compétition vs. entraînement). Les auteurs ont souligné ce point en déclarant : *« Les avantages de l'adoption d'un objectif de résultat ne se concrétisent que lorsque l'objectif de résultat est combiné avec la*

priorisation d'une orientation de processus immédiatement avant et pendant la performance ».

EFFICACITÉ DE LA FIXATION D'OBJECTIFS

La motivation dépend de la fixation d'objectifs.

> **« L'entraîneur doit avoir des objectifs. L'équipe doit avoir des objectifs. Chaque joueur de tennis doit avoir des objectifs ; des objectifs de vie réels et crédibles… Les objectifs gardent tout le monde orienté vers la cible. Les objectifs m'engagent à travailler, à consacrer du temps, à me faire mal et à tout ce qui fait partie du prix à payer pour avoir du succès. »**
>
> **Joueur de tennis de haut niveau universitaire (cité dans Weinberg, 1988)**

Les individus qui évoluent dans le milieu du sport et de l'exercice se fixent des objectifs depuis longtemps, et le joueur de tennis saisit certains des ingrédients clés dans l'établissement des objectifs. Les psychologues (en particulier les psychologues du domaine des affaires) ont également étudié la fixation d'objectifs en tant que technique de motivation depuis longtemps (plus longtemps que les scientifiques du sport), en cherchant à déterminer si l'établissement d'objectifs spécifiques et difficiles améliore les performances plus que de ne pas se fixer d'objectifs, de se fixer des objectifs faciles ou

simplement de fixer l'objectif général de faire de son mieux. La plupart de ces études visaient à tester les propositions de la théorie de Locke (1968) sur l'établissement d'objectifs. Les critiques (Burton et Weiss, 2008 ; Locke et Latham, 1990 ; Locke, Shaw, Saari et Latham, 1981 ; Mento, Steel et Karren, 1987) ont conclu que l'établissement d'objectifs fonctionnait extrêmement bien. En fait, plus de 90 % des études de psychologie générale (plus de 500 en tout) montrent que la fixation d'objectifs a un effet cohérent et puissant sur le comportement, qu'elle soit utilisée avec des enfants du primaire ou des scientifiques professionnels et que ce soit pour du brainstorming ou pour des exercices d'haltérophilie. De plus, les effets de l'établissement d'objectifs sont restés constants, plus de 40 000 participants utilisant plus de quatre-vingt-dix tâches et dans dix pays. La fixation d'objectifs est une technique comportementale qui fonctionne très bien !

Dans leurs recherches, Burton et Weiss (2008) ont constaté que soixante-dix des quatre-vingt-huit études (80 %) dans le sport et l'exercice ont démontré des effets modérés à forts et ont conclu que l'établissement d'objectifs fonctionnait bien dans le sport, mais moins bien dans le milieu des affaires. Mc Ewan et ses collègues (2016) ont mené une étude systématique et une méta-analyse de quarante-cinq interventions fondées sur l'établissement d'objectifs pour changer le comportement en matière d'activité physique. Les résultats ont révélé que les interventions de fixation d'objectifs étaient efficaces pour modifier les niveaux d'activité physique pour une grande variété de populations (hommes et femmes, différents âges), quel que soit le mode d'intervention (en personne ou via la technologie). Les auteurs ont également conclu que lorsque les interventions d'établissement d'objectifs incluaient la planification, les stratégies de réalisation des objectifs, les récompenses et le feedback, les effets

du changement d’activité physique étaient maximisés. Au fil des ans, la force et la cohérence des effets de la fixation d’objectifs dans le sport et l’exercice ont également augmenté, ce qui a conduit à la conclusion que l’établissement d’objectifs est une technique efficace pour améliorer les performances dans le sport et l’exercice ainsi que dans le domaine des affaires.

Les chercheurs sur l’établissement d’objectifs ont constaté que les facteurs suivants améliorent le plus systématiquement l’efficacité de l’établissement d’objectifs dans le monde du sport et de l’exercice : objectifs de difficulté modérée, objectifs à court et long terme, présence de feedback sur les progrès vers l’objectif à atteindre, spécificité des objectifs, reconnaissance publique des objectifs, engagement à atteindre les objectifs, contribution des participants au processus de définition des objectifs et utilisation d’une combinaison de différents objectifs.

RECHERCHE SUR LA FIXATION D’OBJECTIFS

Les chercheurs ont examiné la relation entre divers types d’objectifs (spécifiques ou généraux, à long terme

ou à court terme, difficiles ou faciles) et les tâches de préparation physique (le nombre d'abdominaux en trois minutes, les temps lors d'une épreuve de natation, le nombre de lancer-francs au basket-ball) (voir Burton et Weiss, 2008 ; Weinberg, 1994, 2000, 2004 ; Weinberg et Butt, 2005, pour des analyses détaillées). Les résultats ont généralement indiqué que les objectifs spécifiques de courte et de longue durée, de niveau modéré à très difficiles étaient associés aux meilleures performances. Dans une étude, des étudiants ayant suivi un entraînement de basket-ball pendant huit semaines se sont fixés des objectifs spécifiques ou généraux pour les tâches de base du basket-ball (jeu de jambes défensif, lancer-franc, dribble). La définition d'objectifs spécifiques plutôt que généraux a amélioré les performances, mais pas pour toutes les tâches. Plus précisément, l'établissement d'objectifs semblait améliorer les performances pour les tâches de faible complexité plus que pour des tâches de haute complexité (Burton, 1989). De plus, un certain nombre d'études utilisant l'établissement d'objectifs pour aider à changer la performance et le comportement au fil du temps dans le sport ou l'exercice ont constamment démontré l'effet positif que les objectifs peuvent avoir sur l'amélioration des performances dans des sports tels que la crosse (Weinberg, Stitcher, Richardson et Jackson, 1994), le basket-ball (Swain et Jones, 1995), le football américain (Ward et Carnes, 2002), le hockey sur glace (Anderson, Crowell, Doman et Howard, 1988), le football (Brobst et Ward, 2002), la natation (Burton, 1989), le tennis (Galvan et Ward, 1998) et le golf (Kingston et Hardy, 1997). Les chercheurs commencent également à appliquer la fixation d'objectifs à des situations d'éducation physique, constatant que l'établissement d'objectifs influence la motivation intrinsèque et l'adhésion à l'exercice (Wilson et Brookfield, 2009) ainsi que la persévérance et l'effort

chez les élèves en éducation physique (Guan, Xiang, Mc Bride et Bruene, 2006).

POINT CLÉ

L'établissement d'objectifs est une technique extrêmement puissante pour améliorer les performances, mais elle doit être mise en œuvre correctement.

En plus d'améliorer notre compréhension de ce qui rend les objectifs plus efficaces, les chercheurs en psychologie du sport ont beaucoup appris sur le processus d'établissement des objectifs, y compris sur la façon dont les gens se fixent des objectifs, sur le type d'objectifs qui sont les plus importants pour les gens, sur le type d'obstacles qui entravent la réalisation des objectifs, et sur la manière dont les différents types d'individus diffèrent dans l'établissement de leurs objectifs. Des recherches utilisant des questionnaires et des entretiens avec des athlètes de niveau universitaire, olympiques et des jeunes (Weinberg, Burke et Jackson, 1997 ; Weinberg, Burton, Yukelson et Weigand, 1993, 2000) ont révélé beaucoup de choses sur les préférences des athlètes et les stratégies de fixation d'objectifs, y compris les éléments suivants :

- Presque tous les athlètes ont utilisé un certain type de fixation d'objectifs pour améliorer la performance et ont trouvé que leurs objectifs étaient modérément à très efficaces ;

- L’amélioration de la performance (athlètes olympiques), la victoire (athlètes universitaires) et le plaisir (jeunes athlètes) étaient les objectifs les plus importants des athlètes. Ce sont les trois principaux objectifs de chaque type d’athlète, même si l’objectif numéro un varie ;

- Les athlètes ont indiqué qu’ils préféraient les objectifs qui étaient modérément difficiles, difficiles et très difficiles ; il s’agissait, dans l’ordre, des trois principales préférences concernant la difficulté des objectifs. Cependant, de grandes différences individuelles sont apparues ;

- Pour les athlètes universitaires, les principaux obstacles à la réalisation des objectifs comprenaient le stress, la fatigue, les pressions scolaires, les relations sociales et le manque de temps. Pour les athlètes olympiques, les obstacles étaient essentiellement internes (manque de confiance, manque de feedback sur les objectifs, trop d’objectifs ou objectifs contradictoires) ou externes (manque de temps, d’engagement professionnel, de responsabilités familiales et personnelles) ;

- Les femmes se fixent des objectifs plus souvent et les trouvent plus efficaces que les hommes (sauf pour les objectifs de résultat) ;

- Les athlètes n’écrivent pas systématiquement leurs objectifs, même s’ils y pensent beaucoup ;

- Plus les athlètes ont de l’expérience dans la fixation d’objectifs, mieux ils sont en mesure de développer des stratégies efficaces d’établissement d’objectifs ;

- La principale raison invoquée par les athlètes pour se fixer des objectifs était de leur donner une direction et de les garder concentrés sur la tâche à accomplir ;
- Les athlètes qui ont utilisé des stratégies d'objectifs multiples ont présenté les meilleures performances ;
- Les différences individuelles (orientation vers l'objectif, locus de contrôle) doivent être prises en compte lors de l'établissement des objectifs.

Bien que les chercheurs en psychologie générale et en psychologie du sport aient produit des preuves considérables que l'établissement d'objectifs est une technique puissante pour améliorer les performances, ce n'est pas une méthode infaillible. Il doit être mis en œuvre avec réflexion, compréhension du processus et planification.

Des approches systématiques et un suivi du processus sont nécessaires si l'on veut être en mesure de déterminer quand et où l'établissement d'objectifs est le plus efficace dans un programme.

POURQUOI LA FIXATION D'OBJECTIFS FONCTIONNE

Les chercheurs ont expliqué pourquoi l'établissement d'objectifs fonctionne de deux manières. Les objectifs de résultat, de performance et de processus influencent indirectement le comportement en affectant d'importants facteurs psychologiques tels que la confiance et l'anxiété. Cela a été qualifié de vision indirecte du processus de pensée parce que les objectifs entraînent des changements dans les facteurs psychologiques, qui influencent ensuite la performance. Par exemple, dans une étude empirique de Burton

(1989), des nageurs ont appris la stratégie consistant à se fixer des objectifs de performance. Les nageurs dont la capacité à établir des objectifs était élevée ont démontré moins d'anxiété, une plus grande confiance et une performance améliorée par rapport à ceux dont la capacité à établir des objectifs était faible. En substance, il a été constaté que les objectifs influent indirectement sur la performance en ayant des effets sur les états psychologiques.

PRATIQUES DE FIXATION D'OBJECTIFS DES ENTRAÎNEURS DE LYCÉE ET D'UNIVERSITÉ

La plupart des recherches sur l'établissement d'objectifs dans le sport ou l'exercice se sont concentrées sur l'athlète. Cependant, les recherches de Weinberg et de ses collègues (Weinberg, Butt et Knight, 2001 ; Weinberg, Butt, Knight et Peritt, 2001) ont porté sur les pratiques d'établissement d'objectifs des entraîneurs. Voici les résultats les plus saillants :

- Pratiquement tous les entraîneurs fixent des objectifs pour la compétition et l'entraînement (individuel et en équipe) ainsi que des objectifs personnels liés à l'entraînement.

- Il y a une grande différence de compréhension des entraîneurs dans les principes de l'établissement des objectifs ainsi que dans la fréquence à laquelle ils utilisent les objectifs.
- Les entraîneurs réévaluent leurs objectifs, bien que la manière systématique et la fréquence à laquelle ils le font varient considérablement d'un entraîneur à l'autre.
- Les entraîneurs imposent certains objectifs et sollicitent des commentaires des joueurs sur d'autres.
- Bien que les entraîneurs aient utilisé des objectifs de performance, de processus et de résultats, ils ont tendance à favoriser les objectifs de performance et de processus.
- La principale raison de fixer des objectifs est de fournir un but et une direction aux athlètes, mais il s'agit aussi, dans un deuxième temps, de rechercher l'amélioration des joueurs et d'encourager la cohésion d'équipe (objectifs d'équipe).
- Les obstacles aux objectifs sont considérés comme physiques (les blessures), psychologiques (le manque de confiance) et externes (l'implication excessive des parents).
- L'aspect le plus important de l'engagement envers un objectif est le plaisir personnel.

- Le seul inconvénient de l'établissement d'objectifs est constaté lorsque les objectifs sont trop élevés et mènent à un échec constant.
- Les entraîneurs fixent des objectifs à court et à long terme, mais se concentrent davantage sur les objectifs à court terme qui fournissent un feedback sur la progression vers l'atteinte des objectifs à long terme.
- Les entraîneurs formulent différemment leurs objectifs.

Dans une étude plus récente, Gano-Overway (2008) a assigné à des athlètes des buts d'implication sur la tâche (proches des buts de performance ou de processus) ou des buts d'implication sur l'ego (proches des buts de résultats), puis leur a demandé d'effectuer des tâches motrices sur lesquelles ils ont reçu des commentaires négatifs. Les résultats ont révélé que les athlètes utilisant des buts d'implication sur la tâche faisaient preuve d'une meilleure auto-régulation – ils surveillaient et évaluaient plus efficacement leurs performances et utilisaient plus souvent des stratégies de planification pour faire face aux difficultés. La création d'environnements qui mettent l'accent sur les processus autoréférencés et les objectifs de performance a aidé les participants à mieux gérer l'échec.

En revanche, l'approche mécaniste directe, plus complète, spécifie que les objectifs influencent la performance de l'une des quatre manières directes (Locke et Latham, 2002) :

1. Les objectifs attirent l’attention sur des éléments importants de la compétence exécutée ;

2. Les objectifs mobilisent les efforts des athlètes ;

3. Les objectifs prolongent la persévérance des athlètes ;

4. Les objectifs favorisent l’élaboration de nouvelles stratégies d’apprentissage.

Premièrement, l’établissement d’objectifs dirige l’attention des athlètes vers des éléments importants de la palette de leurs habiletés dont ils ne s’occupent pas normalement. Par exemple, lorsque des joueurs de football fixent des objectifs spécifiques pour améliorer leur jeu, ils se concentrent sur les habiletés particulières qui doivent être améliorées telles que tirer un corner, le mouvement du ballon et le gain de 50 % des ballons. En fait, des recherches menées auprès d’athlètes (Weinberg et al., 1993, 2000) ont confirmé que la principale raison pour laquelle les athlètes se fixent des objectifs est de donner une direction et de se concentrer sur leurs actions. Les objectifs mobilisent également l’effort et la persévérance en fournissant des incitations. Par exemple, une nageuse peut ne pas vouloir s’entraîner un jour donné et trouver difficile de se forcer pour y parvenir. Cependant, en divisant la distance qu’elle doit nager en dix parties égales, ou buts, elle a une série d’incitations qui semblent raisonnables. De même, perdre vingt kilogrammes sans encombre peut sembler un objectif insurmontable qui nécessite une persévérance considérable. Mais en définissant un sous-objectif de perdre 0,5 à 1 kg par semaine et en établissant un graphique de l’accomplissement du sous-objectif, vous êtes beaucoup plus susceptible de rester motivé et de persévérer dans le programme de perte de poids. Enfin, l’établissement d’objectifs a un avantage

caché en ce qu'il encourage de nouvelles stratégies d'apprentissage. Un pratiquant souhaitant perdre vingt kilogrammes peut décider de faire de l'exercice tôt le matin (nouvelle stratégie) s'il veut s'assurer de faire de l'exercice régulièrement. De même, une joueuse de basket-ball ayant pour objectif d'améliorer son pourcentage de lancer-francs de 70 à 80 % pourrait affiner sa routine de tir, changer la biomécanique de son tir ou pratiquer plus de lancer-francs même lorsqu'elle se sent fatiguée.

Bien que l'explication mécaniste de l'établissement d'objectifs semble simple, Locke et Latham (2002) notent que la relation objectif-performance n'est pas toujours simple. Au contraire, la relation est influencée par des facteurs tels que l'auto-efficacité, le feedback et la complexité des tâches.

PRINCIPES DE L'ÉTABLISSEMENT D'OBJECTIFS

Un certain nombre de principes d'établissement d'objectifs peuvent être identifiés à partir de la recherche et de la pratique (Gould, 2005 ; Murphy, 1996). L'application correcte de ces principes fournit une base solide pour la conception d'un programme de fixation d'objectifs. Cependant, bien que la recherche puisse alimenter la « science » de l'établissement d'objectifs, « l'art » de fixer des objectifs (quand et pour qui les objectifs doivent être fixés) ne peut être pratiqué que par l'entraîneur ou l'athlète individuellement. À l'appui de ce point, Larsen et Engell (2013) ont décrit la façon dont l'établissement d'objectifs a été mis en œuvre au cours d'une saison par quatre joueurs de

football professionnels. Ils ont conclu que l'établissement d'objectifs était un processus complexe et changeant qui dépendait de facteurs tels que la tolérance d'un joueur à prendre des risques et son orientation vers les défis. Essentiellement, l'efficacité de tout programme d'établissement d'objectifs dépend de l'interaction entre les individus et de la situation dans laquelle ils sont placés, et bien que les principes clés de l'établissement d'objectifs existent, ceux qui mettent en œuvre l'établissement d'objectifs doivent rester flexibles lorsqu'ils appliquent ces principes à des individus spécifiques. Voici les principes de la fixation d'objectifs :

- Fixez-vous des objectifs spécifiques ;
- Fixez-vous des objectifs modérément difficiles mais réalistes ;
- Fixez-vous des objectifs à court et à long terme ;
- Fixez des objectifs de performance, de processus et de résultats ;
- Définissez des objectifs pour apprendre à maîtriser un mouvement plutôt que pour éviter de perdre ;
- Établissez des objectifs d'entraînement et de compétition ;
- Enregistrez les objectifs ;
- Développez des stratégies de réalisation des objectifs ;
- Tenez compte des personnalités et des motivations des participants ;
- Favorisez l'engagement d'un individu dans ses objectifs ;

- Fournissez un soutien dans la réalisation des objectifs ;
- Fournissez une évaluation et un feedback sur les objectifs.

Nous évoquerons chacun de ces principes dans les sections suivantes.

FIXEZ DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Les objectifs spécifiques influencent le changement de comportement plus efficacement que les objectifs généraux (« faites de votre mieux ») ou le fait de ne pas avoir d'objectifs du tout. Cependant, de nombreux enseignants, entraîneurs et animateurs disent simplement à leurs élèves ou clients de faire de leur mieux. Les objectifs doivent être énoncés dans des termes très spécifiques et mesurables, les reliant ainsi au comportement. Par exemple, l'objectif d'améliorer votre jeu au golf est trop vague. Un meilleur objectif serait de réduire votre handicap de golf de 14 au-dessus du par à 11 en améliorant la précision de vos coups d'approche en petits fers sur le green. De même, l'objectif de réduire votre taux de cholestérol est large et imprécis par rapport à l'objectif de réduire votre taux de cholestérol de 290 à 200 en éliminant le grignotage de chips riches en matières grasses et en commençant un programme de marche quatre jours par semaine. Pour être plus efficaces, les objectifs doivent être énoncés en termes spécifiques.

POINT CLÉ

Les objectifs spécifiques, comparés aux objectifs généraux (« faites de votre mieux »), sont plus efficaces pour produire un changement de comportement.

FIXEZ-VOUS DES OBJECTIFS MODÉRÉMENT DIFFICILES MAIS RÉALISTES

Des objectifs efficaces sont suffisamment difficiles pour défier un participant, mais suffisamment réalistes pour pouvoir être atteints. Une méta-analyse de Kyllo et Landers (1995) a montré que des objectifs modérément difficiles mènent à de meilleures performances. Une étude de Moon, Yun et Mc Namee (2016) a soutenu cette conclusion, montrant que des objectifs spécifiques et stimulants sont plus efficaces pour augmenter le nombre de pas réalisés lors de la promotion de l'activité physique.

Une étude de Bueno, Weinberg, Fernandez-Castro et Capdevilla (2008) a également montré que si les objectifs sont perçus comme trop difficiles, ne pas les atteindre peut être menaçant et conduire à une impuissance acquise. Les objectifs ont peu de valeur si aucun effort n'est nécessaire pour les atteindre, et les participants perdent rapidement leur intérêt pour un programme comportant ce type d'objectifs. Mais des objectifs trop difficiles à atteindre peuvent entraîner de la frustration, une perte de confiance et de mauvaises performances. Le secret est de trouver un équilibre entre le défi que représente l'atteinte de l'objectif, et la possibilité de l'atteindre, ce qui n'est pas une tâche facile. Les professionnels doivent connaître les capacités et l'engagement des personnes avec lesquelles ils travaillent. Au fur et à mesure que les gens acquièrent de l'expérience professionnelle, il devient plus facile de juger des capacités et du temps nécessaire à l'amélioration. Si un entraîneur ou un instructeur n'a pas

une vaste expérience de l'activité ou des personnes impliquées dans le programme, il vaut mieux se tromper en fixant des objectifs qui peuvent être plus facilement atteints. De cette façon, les participants ne seront pas frustrés. Dès que les participants maîtrisent facilement les objectifs, il devient nécessaire de se fixer des objectifs plus ambitieux et modérément difficiles.

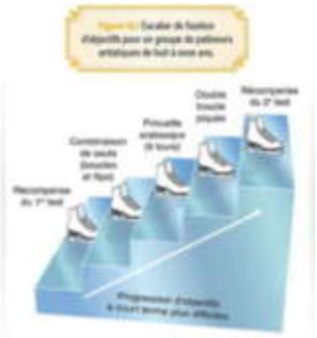
❊ FIXEZ-VOUS DES OBJECTIFS À LONG ET À COURT TERME

Un changement de comportement majeur ne se produit pas du jour au lendemain. Ainsi, des objectifs à long et à court terme doivent être fixés, et la recherche a démontré que les deux sont importants (Kane, Baltes et Moss, 2001 ; Vidic et Burton, 2010), en particulier avec des tâches complexes (Locke et Latham, 2002). Les buts à long terme fournissent une direction tandis que les buts à court terme servent d'étapes intermédiaires menant à des objectifs à long terme (Vidic et Burton, 2010). Se concentrer uniquement sur des objectifs à long terme n'améliore pas les performances (Kyllo et Landers, 1995). Imaginez un escalier avec un objectif à long terme ou un rêve éloigné, où la marche la plus basse correspond à votre niveau actuel de capacité et où une séquence d'objectifs à court terme permet de relier progressivement le haut et le bas de l'escalier. La **figure 16.1** montre un escalier de fixation d'objectifs utilisé avec un groupe de patineurs artistiques âgés de huit à onze ans. Les patineurs avaient pour objectif à long terme d'atteindre le prochain niveau de test (exécuter un ensemble d'habiletés prescrites) mais n'étaient pas prêts à être testés à ce moment-là. Ainsi, l'entraîneur a tracé une progression des habiletés, ou des objectifs à court terme, qui prépareraient les jeunes patineurs à atteindre le niveau de test suivant. L'escalier de fixation des objectifs a été affiché et un autocollant avec un patin en or a été placé sur le graphique chaque fois qu'un patineur maîtrisait une

compétence particulière jusqu'à ce que tous les sous-objectifs soient réalisés et que l'objectif du test à long terme soit atteint.

L'escalier de fixation d'objectifs à court et à long terme a été adapté et utilisé avec succès avec des athlètes de haut niveau, y compris des champions du monde et olympiques. Il peut également être facilement adapté pour les programmes d'exercice. Par exemple, la **figure 16.2** montre un escalier de fixation d'objectifs (représenté sous la forme de l'ascension de la montagne du changement de comportement) pour une personne qui commence un programme d'exercices conçu pour améliorer sa santé et sa forme physique en général. Comme c'était le cas dans l'exemple du patinage artistique, la clé est de développer une progression d'objectifs à court terme qui mènent à un objectif à long terme.

Les objectifs à court et à long terme doivent être liés. Les objectifs à long terme d'un athlète devraient être liés à une série d'objectifs physiques et psychologiques plus immédiats et à court terme. Cela devrait créer une progression d'objectifs, en commençant par ceux que la personne peut atteindre immédiatement et qui conduisent à des objectifs plus difficiles et éloignés.



DÉFINIR DES OBJECTIFS DE PERFORMANCE, DE PROCESSUS ET DE RÉSULTAT

Il est difficile de ne pas penser à gagner ou à la façon dont votre performance peut être comparée à celle des autres. Après tout, gagner et perdre reçoivent beaucoup plus d'attention de la part des autres que la réalisation des objectifs personnels d'un individu. Il n'est donc pas surprenant que les athlètes citent souvent comme objectifs des résultats tels que gagner des matches, gagner des championnats ou battre des adversaires particuliers. Ironiquement, la meilleure façon de gagner un championnat ou de battre un adversaire en particulier est de se concentrer sur les objectifs de performance ou de processus.

Mettre trop l'accent sur les objectifs de résultat crée de l'anxiété pendant la compétition, et l'athlète passe trop de temps à s'inquiéter au lieu de se concentrer sur la tâche à accomplir. Ce n'est pas que les objectifs de résultat sont mauvais ; c'est simplement que leur accorder une trop grande importance (en particulier pendant les performances) peut réduire les performances, au lieu de les améliorer. La clé est donc de mettre continuellement l'accent sur les objectifs de performance et de processus. Pour chaque objectif de résultat qu'un athlète se fixe, il devrait y avoir plusieurs objectifs de performance et de processus qui mèneraient à ce résultat (Filby et al., 1999). Par exemple, si vous travaillez avec les membres d'une équipe de softball du premier cycle du secondaire qui souhaitent remporter le championnat de la ville, vous devez mettre l'accent sur les objectifs de performance pertinents consistant à améliorer la moyenne défensive des joueurs, la moyenne à la batte de l'équipe et les bases volées. De plus, vous devez mettre l'accent sur les objectifs du processus, tels que l'amélioration des techniques de glisse par les joueurs et des tentatives de

retrait sur base d’un coureur effectuées par les lanceurs à l’entraînement puis en match. Encouragez les efforts pour atteindre ces objectifs et montrez les progrès tout au long de la saison.

DÉFINIR DES OBJECTIFS VISANT À SE RAPPROCHER DE LA MAÎTRISE PAR RAPPORT AUX OBJECTIFS D’ÉVITEMENT DES PERFORMANCES

La recherche s’est concentrée sur la question de savoir s’il est plus efficace de définir des objectifs visant à se rapprocher de la maîtrise, tels que jouer du mieux que vous pouvez dans un parcours de golf, ou des objectifs d’évitement de la performance, comme ne pas réaliser le plus mauvais score parmi quatre joueurs (Lochbaum et Gottardy, 2015 ; Lochbaum et Smith, 2015). Plus précisément, quatre types d’objectifs peuvent être définis :

1. Approche de la maîtrise (améliorer mon temps de cinq secondes sur une course d’un kilomètre) ;

2. Évitement de la maîtrise (ne pas courir le kilomètre plus lentement que la dernière fois) ;

3. Approche de la performance (terminer dans le top 10 de la course) ;

4. Évitement des performances (ne pas terminer dans la moitié inférieure des participants à la course).

Bien que des études supplémentaires soient nécessaires dans ce domaine, la recherche à ce jour suggère que l'on devrait se concentrer sur des objectifs d'approche de maîtrise qui se concentrent sur l'amélioration de sa propre capacité et l'évitement des objectifs qui se concentrent sur l'échec de la réalisation d'une certaine tâche (les objectifs d'évitement de maîtrise) et le fait de ne pas perdre ou ne pas bien performer par rapport aux autres (les objectifs d'évitement de performance). En d'autres termes, définissez des objectifs sur ce que vous accomplissez par rapport à vos propres normes de performance. Il est préférable de ne pas fixer d'objectifs qui se concentrent sur ce que vous ne pouvez pas faire ou sur des objectifs où vous vous jugez en comparaison des performances des autres.

FIXER DES OBJECTIFS D'ENTRAÎNEMENT ET DE COMPÉTITION

Trop souvent, les athlètes et les entraîneurs se concentrent uniquement sur les objectifs de compétition. L'établissement d'objectifs d'entraînement est important en raison du temps considérable que les athlètes passent à s'entraîner (surtout par rapport à la compétition) et de la possibilité que les longues heures d'entraînement deviennent ennuyeuses pour certaines personnes. Fixer des objectifs d'entraînement est donc un bon moyen d'obtenir un avantage concurrentiel en

se concentrant sur des améliorations sur lesquelles on ne peut normalement pas travailler et en maintenant la motivation. Il est intéressant de noter qu'en étudiant les athlètes olympiques qui réussissent par rapport à ceux qui réussissent moins bien, Orlick et Partington (1988) ont constaté que l'établissement d'objectifs d'entraînement pour une pratique de qualité était un facteur qui différenciait les deux groupes. À titre d'exemple d'objectif d'entraînement, un skieur alpin peut chercher à skier trois portions plates du parcours un jour donné, ou un joueur de tennis peut essayer de venir plus souvent au filet un certain nombre de fois.

POINT CLÉ

Pour chaque objectif de résultat fixé par un athlète, l'individu doit fixer plusieurs objectifs de performance et de processus qui mèneront à ce résultat.

NOTER LES OBJECTIFS

L’adage « loin des yeux, loin du cœur » est pertinent pour les procédures d’établissement d’objectifs. Plusieurs psychologues du sport (Botterill, 1983 ; Gould, 2005 ; Ward et Carnes, 2002) ont recommandé qu’une fois les objectifs fixés, ils devraient être notés et placés là où ils peuvent être facilement vus. Malheureusement, de nombreux athlètes ne précisent pas systématiquement les buts à atteindre (Weinberg et al., 1993, 2000). Il existe de nombreuses façons de noter les objectifs. Les athlètes ou les pratiquants peuvent simplement écrire leurs objectifs sur des fiches, ou ils peuvent formuler des contrats comportementaux complexes. Ainsi, un utilisateur de smartphone sur cinq possède une application pour établir des objectifs liés à la santé. En fait, l’utilisation d’une application de fixation d’objectifs sur téléphone est l’une des techniques les plus courantes pour augmenter l’activité physique et promouvoir la santé (Conroy, Yang et Maher, 2014). Aucune stratégie n’est optimale. Cependant, plus la méthode d’enregistrement est efficace, plus elle est utile. Par exemple, écrire des objectifs sur une carte et afficher cette carte dans un casier ou sur le miroir de la chambre à la maison est plus efficace et plus rapide que de rédiger un contrat comportemental complexe qui est signé et placé dans un tiroir pour ne plus jamais être regardé. Les athlètes qui utilisent les journaux d’entraînement trouvent souvent utile d’inclure des sections dans lesquelles ils enregistrent les objectifs et leur progression vers les objectifs.

DÉVELOPPER DES STRATÉGIES DE RÉALISATION DES OBJECTIFS

Vidic et Burton (2010) ont identifié l’élaboration de stratégies systématiques de réalisation des objectifs

comme l'une des étapes les plus importantes de l'établissement des objectifs. Se fixer des objectifs sans développer de stratégies correspondantes de réalisation des objectifs, c'est comme conduire une voiture dans une ville que l'on ne connaît pas sans consulter un dispositif de GPS. Vous devez avoir des stratégies pour accompagner les objectifs que vous vous fixez. Travailler les chips en jouant un seau de balles de golf trois jours par semaine est une stratégie pour atteindre l'objectif de réduire votre handicap de trois coups. Participer à un programme de marche qui brûle 2 500 calories par semaine est une stratégie pour atteindre un objectif de perte de poids de dix kilogrammes en cinq mois. Les stratégies doivent être spécifiques et impliquer des chiffres précis (par exemple, combien, à quelle fréquence) afin que l'on sache comment atteindre son objectif. Les athlètes et les pratiquants devraient intégrer une forme de flexibilité dans leurs stratégies de réalisation des objectifs. Au lieu de dire qu'ils feront de la musculation le lundi, le mercredi et le vendredi, il vaut mieux dire qu'ils le feront trois fois dans la semaine. De cette façon, quelqu'un qui ne peut pas faire sa séance un des jours désignés peut la reporter à un autre jour et ainsi toujours atteindre l'objectif.

TENEZ COMPTE DE LA PERSONNALITÉ ET DES MOTIVATIONS DES PARTICIPANTS

Lorsque vous aidez les athlètes et les pratiquants à se fixer et à atteindre des objectifs, tenez compte de leur personnalité et de leurs orientations psychologiques (Burton, Gillham, Weinberg, Yukelson et Waigand, 2013 ; Evans et Hardy, 2002 ; Lambert, Moore et Dixon, 1999). La personnalité, la motivation et l'orientation des objectifs d'un individu influencent les objectifs qu'il adopte et le fonctionnement du processus

d’établissement des objectifs. Stoeber, Uphill et Hotham (2009) ont constaté qu’avoir des normes élevées dans le champ du perfectionnisme était associé à la définition d’objectifs permettant aux triathlètes d’obtenir les meilleures performances. Burton et ses collègues (2013) ont constaté que les athlètes centrés sur la performance et qui jugent le succès par rapport à leur capacité à acquérir de nouvelles habiletés et à maîtriser la performance sont les meilleurs pour utiliser l’établissement d’objectifs contrairement aux athlètes centrés sur l’échec qui jugent le succès en se comparant aux autres et qui sont les moins qualifiés pour ce qui concerne l’établissement d’objectifs. Les athlètes les plus axés sur la performance (voir le chapitre 4 sur la motivation), c’est-à-dire ceux dont les personnalités sont caractérisées par des niveaux élevés de motivation d’accomplissement et de faibles niveaux de motivation à éviter l’échec, recherchent et adoptent facilement des objectifs ambitieux mais réalistes. En revanche, les sportifs moins axés sur la performance (avec des niveaux élevés de motivation à éviter l’échec et de faibles niveaux de motivation d’accomplissement) évitent les objectifs difficiles et adoptent des objectifs très faciles ou très difficiles. En outre, un climat de motivation créé par l’enseignant, le coach ou l’animateur devrait aider à favoriser une participation maximale d’individus ayant des personnalités et des besoins différents (Ntoumanis et Biddle, 1999). De même, les enfants au stade de la comparaison sociale de la réussite ont tendance à se concentrer sur des objectifs de compétition et de résultats. Les compétiteurs se concentrent également sur les objectifs de résultat, tandis que les athlètes et les pratiquants orientés vers la tâche sont beaucoup plus ouverts aux objectifs de performance et de processus. Enfin, comme le montrent « L’espoir dispositionnel et le système 4P pour le développer », les chercheurs ont découvert que

les personnes qui ont un espoir dispositionnel se fixent des objectifs différemment de celles qui ont peu d'espoir.

Comprendre et reconnaître ces différences de personnalité vous aidera à savoir à quoi vous attendre de la part des personnes que vous aidez dans leur fixation d'objectifs. Les personnes très axées sur la performance, celles qui sont à un niveau élevé sur la composante des normes personnelles du perfectionnisme, les personnes pleines d'espoir et les athlètes et les pratiquants centrés sur les tâches ou la performance devraient bien répondre à vos efforts d'établissement d'objectifs. Pour les personnes peu orientées vers la performance, celles qui sont très préoccupées par les erreurs liées au perfectionnisme, les personnes en manque d'espoir et les participants orientés sur les résultats ou l'échec, vous devrez souligner à plusieurs reprises l'importance de fixer des objectifs réalistes de performance et de processus. Vous devrez également surveiller les participants de cette catégorie pour vous assurer qu'ils ne retournent pas vers des objectifs de résultats revus à la baisse, plus en phase avec leurs anciennes habitudes. Des efforts supplémentaires pour se concentrer sur les objectifs de performance et de processus sont également nécessaires avec les jeunes enfants. L'établissement d'objectifs devrait être plus facile une fois que les jeunes atteignent le stade intégré et se sentent à l'aise en se concentrant sur l'amélioration personnelle.

FAVORISER L'ENGAGEMENT D'UN INDIVIDU VERS SES OBJECTIFS

Une personne n'atteindra pas un objectif sans s'engager à l'atteindre. Les instructeurs doivent promouvoir l'engagement vers des objectifs en encourageant les

progrès et en fournissant un feedback cohérent. Les enseignants ou les entraîneurs ne doivent pas fixer les objectifs de leurs élèves ou athlètes à leur place, que ce soit directement ou indirectement. Ils devraient plutôt faire participer les pratiquants au processus de définition des objectifs en sollicitant leur avis et en les laissant fixer leurs propres objectifs. Cela n'implique pas que les professionnels de l'exercice et des sciences du sport soient exclus du processus d'établissement des objectifs. Par exemple, Shilts, Horowitz et Townsend (2004) ont développé un programme de fixation d'objectifs guidé par ordinateur visant à améliorer les comportements alimentaires et de pratique des activités physiques des collégiens. La stratégie a fourni aux jeunes suffisamment de conseils pour faire des sélections d'objectifs scientifiquement fondées et a permis un choix personnel, ce qui a facilité leur engagement. De même, O'Brien Mellalieu et Hanton (2009) ont rapporté que le fait que les boxeurs identifient leurs forces et les domaines à améliorer à l'aide de la technique de profil de performance était particulièrement efficace pour augmenter l'acceptation des objectifs.

L'ESPOIR DISPOSITIONNEL ET LE SYSTÈME 4P POUR LE DÉVELOPPER

Pourquoi certaines personnes poursuivent et atteignent leurs objectifs, alors que d'autres

semblent beaucoup moins efficaces pour le faire ? Le psychologue Charles Snyder (1994) a abordé cette question dans ses recherches sur l'espoir. Pour Snyder et ses collègues, l'espoir n'est pas de souhaiter qu'il se passe quelque chose sans y travailler. Au lieu de cela, cela implique un processus de réflexion par lequel les gens ont une perception globale que les objectifs peuvent être atteints et ont le sentiment qu'ils ont les compétences nécessaires pour les atteindre. Plus précisément, les personnes pleines d'espoir ont un sens de la détermination ou de l'action dirigées vers les objectifs et planifient des moyens d'atteindre des objectifs ou des voies identifiées. Conformément au modèle d'interaction personne / situation, des mesures d'espoir relatives aux traits de caractère et à l'état d'esprit ont été élaborées et se sont révélées corrélées à l'ajustement psychologique, à la réussite, à la résolution de problèmes et à la santé.

S'appuyant sur la recherche sur l'espoir et dans le cadre d'un programme de coaching des compétences de vie pour les athlètes, Gould et ses collègues (2000) ont développé le système d'établissement d'objectifs 4P pour aider les jeunes à apprendre à se fixer des objectifs et à développer des niveaux élevés d'espoir. Il est fondé sur le constat que les personnes qui réussissent dans le sport et la vie sont des fonceurs positifs et optimistes. Les personnes qui réussissent sur le terrain et en dehors se fixent des objectifs, développent

des stratégies pour atteindre les objectifs, travaillent dur pour les atteindre et considèrent les difficultés et les défis comme des opportunités plutôt que comme des obstacles insurmontables (Snyder, 1994).

Lors de l'utilisation du système 4P, un athlète développe les quatre éléments de programme suivants :

1. **Le pouvoir du désir** : identifier ses objectifs rêvés (par exemple, Jake veut gagner une place de titulaire dans son équipe de football d'université).
2. **Le pouvoir de la volonté** : fixer des objectifs réalistes à court et à long terme qui, une fois accomplis, mènent à l'objectif de ses rêves (par exemple, Jake devra jouer intelligemment, devenir plus fort physiquement et être en excellente condition physique).
3. **Le pouvoir des moyens** : élaboration de plusieurs plans, chemins et stratégies pour atteindre ses objectifs (par exemple, Jake fait de la musculation 4 jours par semaine, court cinq kilomètres par jour pour augmenter son endurance et étudie les films des matches de l'année dernière).
4. **Le pouvoir de la détermination** : trouver la détermination, l'engagement et la discipline nécessaires pour travailler constamment vers ses objectifs et surmonter les obstacles qui surgissent (par exemple, Jake parle à son ami Darius,

qui accepte de travailler avec lui et de l'encourager ; il écrit et mémorise cinq phrases de motivation à dire pendant les moments difficiles de sa course ; et il place la photo de l'équipe sur le miroir de sa chambre pour se rappeler son rêve).

FOURNIR UN SOUTIEN À LA RÉALISATION DES OBJECTIFS

D'autres personnes peuvent également aider les athlètes, les étudiants et les pratiquants à se fixer des objectifs. Trop souvent, ce support d'objectif n'est pas présent. Par exemple, un entraîneur de lacrosse du secondaire dont l'équipe concourt pour le championnat de district peut demander aux athlètes de se fixer une série d'objectifs de performance. Pendant ce temps, les parents, les enseignants et les amis des athlètes demandent fréquemment aux joueurs de gagner le championnat. Les lettres aux parents, les annonces de réunions de l'encadrement et les articles dans le journal de l'école peuvent aider à éduquer ces personnes à l'importance des objectifs de performance et de processus (plutôt que de résultat).

POINT CLÉ

Sollicitez le soutien des proches pour que la fixation d'objectifs soit efficace.

L’implication des époux est un facteur critique affectant l’adhésion à l’exercice (Dishman, 1988). De nombreux spécialistes du fitness ont trouvé utile d’impliquer les conjoints dans des programmes de perte de poids et de préparation physique et les invitent à soutenir la réalisation des objectifs des adhérents. Les professionnels du fitness doivent également montrer un réel intérêt pour les personnes avec lesquelles ils travaillent. Ils doivent revoir les objectifs de leurs participants, poser des questions sur leurs progrès, comprendre leurs difficultés et favoriser une atmosphère bienveillante, optimiste et encourageante.

Enfin, Maitland et Gervis (2010) ont souligné que le soutien à la réalisation des objectifs ne doit pas être tenu pour acquis, car l’établissement d’objectifs ne se résume pas à se souvenir des faits et des principes – c’est un processus complexe. Ils ont constaté que les entraîneurs de football de jeunes anglais de haut niveau n’avaient pas réussi à s’impliquer dans le processus de fixation des objectifs, qu’ils ne répondaient pas suffisamment aux besoins des joueurs et qu’ils ne donnaient pas le feedback et l’assurance que les joueurs désiraient alors qu’ils travaillaient pour atteindre leurs buts. En conséquence, l’efficacité du processus de fixation des objectifs a été amoindrie.

FOURNIR UNE ÉVALUATION ET DES COMMENTAIRES SUR LES OBJECTIFS

Le feedback sur la progression des performances est absolument essentiel si les objectifs doivent effectivement modifier les performances et le comportement des athlètes. Pourtant, trop souvent, les entraîneurs ne parviennent pas à fournir une évaluation et un feedback concernant les objectifs d’un participant.

Les stratégies d'évaluation des objectifs doivent être lancées au début du programme de fixation des objectifs et mises en œuvre en permanence au fur et à mesure que le programme évolue. L'évaluation peut prendre de nombreuses formes (voir le **tableau 16.1** pour des exemples). La clé est d'être cohérent. Trop souvent, les gens passent beaucoup de temps à définir et à fixer des objectifs au point de voir leur travail gâché parce qu'ils ne mettent pas en place des évaluations et des commentaires. Ainsi, les entraîneurs devraient fournir aux athlètes un feedback spécifique sur la façon dont ils progressent vers leurs objectifs, et les athlètes devraient écrire leurs objectifs et noter leurs progrès.

POINT CLÉ

L'évaluation des objectifs et le feedback sont des éléments essentiels pour faciliter le changement de comportement.

DÉVELOPPEMENT DES OBJECTIFS DE GROUPE

Les recherches de Brawley, Carron et Widmeyer (1992) ont révélé l'utilisation généralisée des objectifs de groupe ou d'équipe à la fois pendant l'entraînement et en compétition. Le type d'objectif variait considérablement entre l'entraînement et la compétition. Durant l'entraînement, environ 90 % des objectifs étaient axés sur les processus et la plupart

axés sur l'effort. Cependant, en compétition, les objectifs étaient répartis entre les résultats et le processus et mettaient l'accent sur la mise en œuvre de compétences ou de stratégies. Hormis cette étude initiale, l'établissement d'objectifs en groupe et en équipe a reçu peu d'attention jusqu'aux recherches de Widmeyer et Ducharme (1997). Ces auteurs ont souligné que pour comprendre les effets des objectifs sur les groupes, il faut en savoir plus que les objectifs individuels des membres du groupe. Ce point a été davantage approfondi dans une étude de Dawson, Bray et Widmeyer (2002), qui a trouvé quatre types d'objectifs évidents dans les équipes sportives : l'objectif d'un membre de l'équipe pour lui-même, l'objectif d'un membre individuel pour l'équipe, l'objectif de l'équipe pour le groupe et l'objectif du groupe pour le membre individuel de l'équipe. Par conséquent, les objectifs collectifs et individuels doivent être pris en compte.

La définition de l'objectif d'un groupe ou d'une équipe est « l'état futur des choses souhaité par un nombre suffisant de membres d'un groupe pour travailler à sa réalisation » (Jonhson et Jonhson, 1987). Plus précisément, les objectifs de groupe se réfèrent à l'atteinte de normes spécifiques de compétence de groupe (et non individuelle), généralement dans un délai spécifié. Par conséquent, les objectifs de groupe communs pourraient inclure la victoire au championnat de basket-ball de l'UNSS (ou du FNSU), le taux d'abandon le plus bas de tout le programme de réadaptation cardiaque de la région ou l'amélioration des résultats scolaires à un test de condition physique standardisé.

Burke, Shapcott, Carron, Bradshaw et Easterbrook (2010) ont démontré la puissance des objectifs de groupe dans une étude à grande échelle portant sur des groupes de marche et visaient à examiner la relation

entre les objectifs de groupe et le nombre total de kilomètres parcourus par les participants de chaque groupe. Plus de 6 000 participants comprenaient 1 225 groupes de marche ; chaque groupe était composé de trois à six personnes. Les résultats ont révélé que plus les groupes se fixaient des objectifs, plus ils marchaient loin. Bien que l'établissement d'objectifs ait facilité la performance de tous les groupes, il était particulièrement efficace pour les groupes très confiants dans leur capacité à planifier une marche dans leur vie quotidienne et qui avaient plus d'expérience dans l'exercice. Les objectifs de groupe ont donc une application puissante pour ceux qui travaillent avec des groupes d'exercice.

Tableau 16.1 Modes d'évaluation des objectifs

Cependant, organiser une réunion d'équipe ou de groupe pour développer une liste d'objectifs de groupe partagés n'est pas suffisant pour provoquer un changement de comportement. L'établissement d'objectifs de groupe n'est que la première étape du processus (Widmeyer et Ducharme, 1997).

Après avoir identifié les objectifs du groupe, il est essentiel d'identifier la tâche que le groupe doit effectuer pour atteindre ses objectifs ainsi que le processus par lequel le groupe interagira pour atteindre les objectifs. Sans surprise, les objectifs de groupe ou d'équipe sont liés à un changement de comportement

via une augmentation de la motivation et de la cohésion. Par exemple, Senecal, Loughead et Bloom (2008) ont constaté qu'une intervention portant, tout au long d'une saison, sur le renforcement des liens au sein d'une équipe et l'établissement d'objectifs facilitait la cohésion d'équipe au sein des équipes de basket-ball du secondaire.

Widmeyer et Ducharme (1997) ont décrit six principes pour établir des objectifs d'équipe efficaces. Suivre ces principes vous permettra de définir et d'atteindre efficacement des objectifs avec les groupes que vous aidez :

1. Établissez d'abord des objectifs à long terme ;
2. Établissez des chemins clairs pour atteindre les objectifs à court terme et ceux à long terme ;
3. Impliquez tous les membres de l'équipe dans l'établissement des objectifs de l'équipe ;
4. Surveillez les progrès de l'équipe vers l'atteinte des objectifs ;
5. Récompensez les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'équipe ;
6. Favorisez la confiance ou l'efficacité collective de l'équipe concernant les objectifs de l'équipe.

CONCEPTION D'UN SYSTÈME DE FIXATION D'OBJECTIFS

Tout comme un entraîneur de basket-ball élabore un plan de jeu individuel, le professionnel du conditionnement physique doit développer un système

de fixation d’objectifs ou un plan à partir des douze principes d’établissement d’objectifs discutés précédemment. Bien qu’il existe de nombreux systèmes de fixation d’objectifs, la plupart comportent trois étapes :

1. Préparation et planification ;
2. Enseignement et acquisition ;
3. Mise en œuvre et suivi et évaluation des objectifs.

PREMIÈRE ÉTAPE : PRÉPARATION ET PLANIFICATION

Un instructeur, un entraîneur ou un manager efficace ne veut pas entrer dans un cadre d’activité physique sans être préparé. La réflexion et la préparation doivent précéder l’établissement d’objectifs efficaces. Le temps passé à préparer le processus d’établissement des objectifs permet d’économiser des heures de travail une fois le programme mis en œuvre.

OBJECTIFS SMARTA

L’acronyme SMARTA permet aux athlètes et aux pratiquants de se souvenir des caractéristiques des objectifs efficaces :

Spécifique. Les objectifs doivent indiquer précisément ce qui doit être accompli ou réalisé.
Mesurable. Les objectifs doivent être quantifiables.
Atteignable. Les objectifs doivent indiquer quelque chose qui doit être fait, des actions spécifiques pour atteindre l'objectif déclaré.
Réaliste. Les objectifs doivent être réalisables compte tenu des diverses contraintes. **Temporel**. Les objectifs doivent être réalisables
dans un laps de temps raisonnable.
Autodéterminé. Les objectifs doivent être fixés par ou avec la contribution du participant.

※ ÉVALUER LES CAPACITÉS ET LES BESOINS

La première étape consiste à évaluer les capacités et les besoins du pratiquant. Sur la base de sa connaissance de l'individu, le professionnel de la préparation physique devrait identifier les domaines qui, à son avis, ont le plus besoin d'être améliorés. Lorsque les antécédents de l'individu sont mal connus, il peut également être utile de dresser une liste de toutes les habiletés nécessaires dans l'activité. Ensuite, on demande à l'individu d'évaluer sa capacité par rapport à chacune des habiletés identifiées.

※ SE FIXER DES OBJECTIFS DANS DIVERS DOMAINES

Comme nous l'avons souligné, les gens ne considèrent trop souvent que des objectifs liés à la performance. Les objectifs peuvent et doivent être fixés dans une variété de domaines, y compris les compétences individuelles, les compétences collectives, les niveaux de forme physique, le temps de jeu, le plaisir et les compétences psychologiques. Les objectifs devraient être fixés dans une variété de domaines parce que les élèves, les athlètes et les pratiquants participent à une activité physique pour diverses raisons (par exemple, l'amélioration des habiletés, le plaisir, la réussite). De plus, les objectifs doivent être étroitement liés à l'évaluation des besoins afin que les besoins déterminent les objectifs. De nombreux facteurs influent sur la performance individuelle et collective, de sorte que des objectifs doivent être fixés non seulement pour l'amélioration des compétences et des performances, mais également dans d'autres domaines. Le **tableau 16.2** présente des exemples d'objectifs pour un certain nombre de domaines divers de l'activité physique.

❊ IDENTIFIER LES INFLUENCES SUR LES SYSTÈMES DE FIXATION D'OBJECTIFS

Les objectifs ne peuvent pas être fixés dans le vide. Le potentiel, l'engagement et les possibilités d'entraînement de l'athlète doivent être évalués avant de pouvoir fixer des objectifs. Par exemple, il est peu utile d'établir des objectifs d'entraînement au-delà des horaires habituels d'entraînement d'un athlète qui n'est pas suffisamment engagé ou discipliné pour les réaliser seul. Il serait plus efficace pour cette personne d'avoir des objectifs qu'elle puisse atteindre pendant les périodes de pratique régulières ou, mieux encore, de se fixer comme objectif de devenir plus indépendante et suffisamment disciplinée pour pratiquer seule.

❊ PLANIFIER LES STRATÉGIES DE RÉALISATION DES OBJECTIFS

Les stratégies que les participants peuvent utiliser pour atteindre leurs objectifs doivent être planifiées. Les objectifs ne sont efficaces que s'ils sont liés à des stratégies spécifiques et réalistes. Lorsque l'établissement d'objectifs échoue, c'est souvent parce que les individus se concentrent à l'identification de leurs objectifs mais ne parviennent pas à élaborer des stratégies spécifiques pour les atteindre.

POINT CLÉ

Les objectifs ne seront efficaces que s'ils sont liés à des stratégies spécifiques et réalistes pour les atteindre.

DEUXIÈME ÉTAPE : ENSEIGNEMENT ET ACQUISITION

Une fois l'étape de préparation et de planification terminée, l'entraîneur, l'enseignant ou l'animateur de l'exercice peuvent commencer à éduquer l'athlète sur les moyens les plus efficaces de fixer des objectifs. Cela implique de transmettre des informations et des principes sur l'établissement d'objectifs.

※ PLANIFIER DES RÉUNIONS

Une réunion formelle ou une série de réunions brèves et moins formelles doivent être planifiées avant les entraînements ou les cours. Lors de ces réunions, l'entraîneur et l'athlète peuvent identifier des exemples d'objectifs efficaces et inefficaces. On ne devrait pas

s’attendre à ce que les participants énumèrent leurs objectifs directement sur place. Au lieu de cela, ils peuvent être initiés à l’établissement d’objectifs et avoir le temps de réfléchir à leurs objectifs et au processus. L’entraîneur ou l’instructeur peut planifier une réunion de suivi ou une pratique ultérieure pour discuter d’objectifs spécifiques ainsi que des stratégies pour atteindre ces objectifs. Si des objectifs sont fixés dans un environnement sportif, les objectifs d’équipe et individuels doivent être inclus.

Tableau 16.2 Domaines dans lesquels des objectifs peuvent être fixés.

❊ CONCENTREZ-VOUS SUR UN OBJECTIF À LA FOIS

À moins qu’un athlète n’ait une expérience considérable dans l’établissement d’objectifs, il est préférable de ne fixer qu’un seul objectif à la fois. L’entraîneur peut aider chaque personne à choisir un objectif dans sa liste. L’athlète se concentre ensuite sur la définition correcte de cet objectif particulier et sur les stratégies réalistes pour l’atteindre. Une fois que les participants ont appris à se fixer et à atteindre un seul objectif, ils peuvent être prêts à essayer plusieurs objectifs.

TROISIÈME ÉTAPE : MISE EN ŒUVRE ET SUIVI ET ÉVALUATION DES OBJECTIFS

Une fois que les pratiquants ont appris à se fixer des objectifs, l'étape suivante consiste à énumérer les objectifs qui ont été identifiés comme appropriés. L'entraîneur ou l'instructeur devra aider à l'évaluation des objectifs et au processus de suivi.

❇ IDENTIFIER LES PROCÉDURES D'ÉVALUATION DES OBJECTIFS APPROPRIÉES

L'étape la plus négligée est celle de l'évaluation, car les professionnels sont tellement occupés par d'autres choses qu'ils ne prennent tout simplement pas le temps d'évaluer les objectifs fixés. Les entraîneurs, les enseignants et les préparateurs physiques devraient éviter de concevoir un système de fixation d'objectifs qu'il est impossible de suivre. Par exemple, ils doivent anticiper la période la plus chargée de l'année et estimer le temps dont ils disposeront pour l'évaluation des objectifs et le suivi. De plus, ils devraient identifier le système le plus efficace pour gérer l'évaluation et le suivi des objectifs. De nombreux entraîneurs rationalisent le processus d'évaluation en demandant aux managers de conserver et d'afficher les statistiques d'entraînement et de jeu liés aux objectifs des joueurs. De même, certains éducateurs physiques planifient des tests d'habileté périodiques pendant la classe, lorsque les élèves reçoivent des feedbacks sur les progrès de leur performance vers leurs objectifs. Dans ces cas, le processus de feedback coûte peu de temps à l'entraîneur.

❇ FOURNIR SOUTIEN ET ENCOURAGEMENT

Tout au long de la saison, l'entraîneur devrait interroger les pratiquants sur leurs objectifs et encourager publiquement leur progression. Faire preuve d'enthousiasme à l'égard du processus d'établissement des objectifs constitue une forme de soutien vis-à-vis

des athlètes et les pratiquants et les aide à rester motivés pour atteindre leurs objectifs.

❇ PLANIFIER LA RÉÉVALUATION DES OBJECTIFS

L'établissement d'objectifs n'est pas une science parfaite, et parfois les objectifs qui ont été fixés ne fonctionnent pas.

Par exemple, un joueur de tennis se fixe comme objectif de réussir 40 % de ses premiers services, mais il découvre qu'avec la pratique, il pourrait avec un peu de mal atteindre le seuil de 50 %. Dans un tel cas, son objectif doit être modifié pour continuer de le motiver. D'autres athlètes se fixent des objectifs initiaux trop difficiles et qui doivent être facilités. Les blessures et la maladie peuvent également obliger un athlète à modifier ses objectifs. Il est nécessaire de réévaluer les objectifs par intermittence. La modification et le rétablissement des objectifs font partie du processus normal.

POINT CLÉ

L'établissement d'objectifs n'est pas une science parfaite. Planifiez une réévaluation spécifique des objectifs.

PROBLÈMES COURANTS DANS L'ÉTABLISSEMENT DES OBJECTIFS

L’établissement d’objectifs n’est pas une technique psychologique difficile à comprendre, mais cela ne signifie pas que des problèmes ne se poseront pas lors de la mise en œuvre d’un programme d’établissement d’objectifs (Gould, 2005 ; Murphy, 1996). Les problèmes courants comprennent le fait de convaincre les étudiants, les athlètes et les pratiquants de se fixer des objectifs ; de ne pas se fixer d’objectifs spécifiques ; de fixer trop d’objectifs trop tôt ; de ne pas ajuster les objectifs lorsqu’ils ne sont pas atteints ; de ne pas fixer les objectifs de performance et de processus ; et de ne pas lancer l’évaluation de la fixation des objectifs et les procédures de suivi. En comprenant et en anticipant ces problèmes, vous pouvez réduire leurs effets et même contourner complètement certains problèmes.

Anticiper les problèmes et comprendre comment les éviter sont des éléments majeurs de l’établissement d’objectifs efficaces.

CONVAINCRE LES ÉTUDIANTS, LES ATHLÈTES ET LES PRATIQUANTS DE SE FIXER DES OBJECTIFS

S’appuyant sur des années d’expérience en tant que psychologue du sport travaillant au Centre d’entraînement olympique des États-Unis, Shane Murphy a identifié plusieurs obstacles courants à l’établissement d’objectifs formels chez les individus (Murphy, 1996). Ceux-ci incluent la notion selon laquelle l’établissement d’objectifs prend trop de temps, les expériences négatives (échecs) précédentes, la perception que ces échecs relatifs à l’établissement d’objectifs seront portés sur la place publique, et le sentiment que l’établissement d’objectifs est trop structuré et ne sera pas adapté à des personnes « spontanées ». Murphy a souligné que l’établissement d’objectifs permet en fait de gagner du temps car grâce

aux objectifs, on s'organise beaucoup mieux. Il a soutenu que l'échec résulte généralement d'une insistance excessive sur la fixation d'objectifs hors de son contrôle (c'est-à-dire le choix d'objectifs de résultat plutôt que d'objectifs de performance/ processus), et il a rassuré les athlètes en rappelant que travailler à l'accomplissement d'objectifs spécifiques ne signifie pas perdre sa spontanéité ou devenir rigide. Anticiper ces réactions et être en mesure de les désarmer efficacement vous aidera à convaincre ceux avec qui vous travaillez pour vous fixer des objectifs.

NE PAS FIXER D'OBJECTIF SPÉCIFIQUE

Le problème le plus fréquent que rencontrent les pratiquants est de ne pas se fixer d'objectifs précis. Même lorsque les pratiquants apprennent à quel point il est important d'énoncer des objectifs en termes spécifiques et comportementaux, ils identifient souvent les objectifs d'une manière générale et vague. Par exemple, l'objectif déclaré pourrait être « d'améliorer mon service au tennis » au lieu *« d'améliorer la précision des bons services de 60 à 70 % en développant un lancer de balle plus précis. »*

Le préparateur physique doit surveiller les objectifs initiaux et évaluer leur spécificité. De plus, nous devons apprendre aux gens à former des objectifs quantifiables pour évaluer les comportements (par exemple, l'amélioration d'un pourcentage). Enfin, lors de l'établissement d'objectifs relatifs aux habiletés sportives, les gens devraient inclure les caractéristiques spécifiques de l'amélioration d'une technique dans leurs énoncés d'objectifs (par exemple, *« améliorer la course en montée en raccourcissant la longueur des foulées »* ou *« améliorer le pourcentage de strikes en cambrant davantage mon dos »*).

FIXER TROP D'OBJECTIFS TROP TÔT

Les novices en matière de fixation d'objectifs ont tendance à s'attaquer à trop d'objectifs à la fois. Leur désir de s'améliorer les conduit à devenir trop zélés et irréalistes. Sur le plan pratique, le monitoring, le suivi, et la fourniture d'un feedback individualisé au fil du temps deviennent pratiquement impossibles pour le responsable de la préparation physique lorsque les pratiquants ont trop d'objectifs. De plus, lorsque trop d'objectifs sont fixés à la fois, ils sont tous presque invariablement abandonnés. Les personnes inexpérimentées en matière de définition d'objectifs ne devraient se fixer qu'un ou deux buts à la fois. Avoir des objectifs à court terme (par exemple, à atteindre en deux semaines plutôt qu'en cinq mois) les maintient motivés et maximise leur enthousiasme. Le suivi des objectifs et le fait de faire des retours est également plus facile sur une période plus courte. Cependant, une fois que la personne a acquis de l'expérience, elle peut se fixer des objectifs multiples ou simultanés.

POINT CLÉ

Initialement fixez seulement un ou deux buts. Les participants peuvent fixer plus d'objectifs une fois qu'ils ont acquis de l'expérience dans le processus.

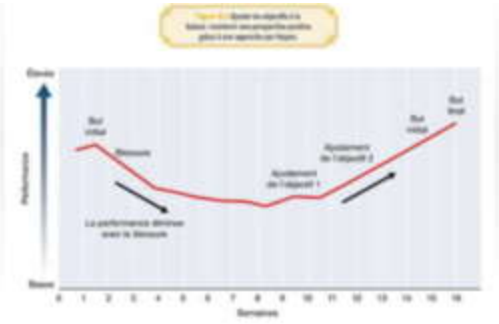
NE PAS RÉUSSIR À AJUSTER LES OBJECTIFS

Ajuster les objectifs, en particulier les abaisser une fois qu'ils ont été fixés, peut être difficile. Par exemple, les nageurs qui n'avaient aucune difficulté à ajuster les

objectifs à la hausse ont constaté qu'il était extrêmement difficile d'ajuster les objectifs à la baisse après une blessure ou une maladie d'un point de vue psychologique (Burton, 1989b). Il existe deux façons d'atténuer ce problème. Tout d'abord, au début du programme d'établissement d'objectifs, discutez de la nécessité d'ajuster les objectifs à la hausse et à la baisse. De cette façon, les participants peuvent voir les ajustements comme une partie normale du processus plutôt que comme une indication d'un problème de leur part. Deuxièmement, si les buts doivent être abaissés en raison d'une maladie ou d'une blessure, intégrez l'ajustement à un nouvel escalier de buts (**figure 16.3**) qui dépasse finalement l'objectif initial. De cette façon, la personne peut voir l'objectif abaissé comme un recul temporaire à surmonter.

NE PAS RECONNAÎTRE LES DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES

Tous les athlètes ne sont pas enthousiastes à l'idée de se fixer des objectifs, et certains peuvent même avoir des attitudes négatives à ce sujet.



Forcer les individus à se fixer des objectifs est inefficace car un engagement individuel est nécessaire. Les instructeurs ou les leadeurs devraient introduire l'établissement d'objectifs et travailler avec ceux qui manifestent un intérêt dans l'espoir que leur succès motivera les personnes les moins engagées. Une enquête de Lambert et coll. (1999) a démontré l'importance de reconnaître les différences individuelles.

Plus précisément, les résultats ont montré que le type de fixation d'objectifs le plus efficace pour les gymnastes dépendait de leur locus de contrôle. Pour les gymnastes qui avaient un locus de contrôle interne, l'établissement de leurs propres objectifs était le plus efficace, tandis que pour les gymnastes avec un locus de contrôle externe, les objectifs fixés par l'entraîneur étaient les plus efficaces. La perspective des objectifs (voir chapitre 4) est un autre facteur important de différence individuelle à prendre en compte lors de la définition des objectifs, car être plus orienté vers les tâches ou l'ego affectera le type d'objectifs (le processus, la performance, le résultat) à utiliser.

NE PAS FOURNIR DE SUIVI ET D'ÉVALUATION

Un problème que les enseignants, les entraîneurs et les animateurs ont trop souvent est de se fixer des objectifs au début d'une saison et de ne pas les utiliser efficacement tout au long de la saison ou de l'année. Le manque de suivi et d'évaluation est l'un des principaux facteurs de l'échec des programmes de fixation d'objectifs. Il est impératif d'élaborer un plan de suivi et d'évaluation des objectifs et de l'examiner de manière critique pour en assurer la facilité et l'efficacité. Il doit être simple à mettre en œuvre. L'établissement d'objectifs sans suivi ni évaluation est simplement une perte de temps et d'efforts !

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. Définir les objectifs et identifier les principaux types d’objectifs.

Les buts sont des objectifs ou des intentions d’actions. Ils peuvent être subjectifs ou objectifs et peuvent être orientés vers la performance (autocomparaisons pour s’améliorer), le processus (actions qui mènent à une amélioration de la performance) ou le résultat (battre ou surpasser les autres). Tous ces types d’objectifs peuvent être utiles. La clé est de savoir quand se concentrer sur chaque type d’objectif et ne pas consacrer toute son attention sur les objectifs de résultat.

2. Décrire les dernières recherches et les théories de l’établissement d’objectifs.

La recherche sur l’établissement d’objectifs démontre que les objectifs sont un moyen puissant pour effectuer des changements de comportement, directement ou indirectement. Les objectifs influencent directement le comportement en

attirant l’attention de l’athlète sur les éléments importants de la compétence ou de la tâche. Les objectifs peuvent également accroître la motivation et la persévérance et peuvent faciliter le développement de nouvelles stratégies d’apprentissage. Les objectifs influencent indirectement le comportement en provoquant des changements dans des facteurs psychologiques importants tels que la confiance en soi, l’anxiété et la satisfaction.

3. Décrire les principes de la fixation d’objectifs.

Les principes suivants s’appliquent à l’établissement des objectifs. Ils doivent être spécifiques, moyennement difficiles mais réalistes, à la fois à court et à long terme, orientés à la fois sur l’entraînement et la compétition, orientés à la fois sur la performance et le processus, et l’approche de la maîtrise versus l’évitement de la performance. L’enregistrement des objectifs, l’élaboration de stratégies concomitantes et d’atteinte des objectifs, la prise en compte de la personnalité et de la motivation d’un pratiquant, l’encouragement de l’engagement envers les objectifs, l’apport de soutien à celui qui fixe des d’objectifs et l’évaluation et le feedback des performances concernant les objectifs sont d’autres principes d’établissement d’objectifs efficaces.

4. Expliquer les objectifs du groupe et comment les utiliser.

Les objectifs du groupe se concentrent sur l'atteinte de normes spécifiques de compétence de groupe, généralement dans un délai spécifié. Fixer des objectifs de groupe est important car avoir des objectifs a été lié à une augmentation de la motivation et de la cohésion du groupe. Lorsque vous établissez des objectifs collectifs, vous devez d'abord établir des objectifs à long terme, établir des objectifs clairs à court terme comme voies vers des objectifs à long terme, impliquer tous les membres du groupe dans l'établissement de ses objectifs en tant qu'équipe, suivre les progrès vers les objectifs de l'équipe, récompenser les progrès vers les objectifs de l'équipe et favoriser la confiance ou l'efficacité collective de l'équipe.

5. Expliquer comment concevoir un système de fixation d'objectifs.

Un nombre important de principes d'établissement d'objectifs forment la base d'un système en trois étapes (préparation et planification, enseignement et acquisition, et mise en œuvre et suivi). La phase de préparation et de planification comprend l'évaluation des capacités et des besoins individuels, la définition d'objectifs dans divers domaines, l'identification des influences sur les systèmes de fixation d'objectifs et la planification des stratégies de réalisation des objectifs. L'étape de l'enseignement et de l'acquisition consiste à planifier des réunions et à limiter le nombre d'objectifs sur lesquels on se concentre initialement.

Enfin, l’étape de mise en œuvre et de suivi implique l’utilisation de procédures appropriées d’évaluation des objectifs, le soutien et l’encouragement des objectifs et la réévaluation des objectifs.

6. Identifier les problèmes courants dans l’établissement des objectifs et comment les surmonter.

Les problèmes courants d’établissement d’objectifs qu’un bon programme doit résoudre comprennent le fait de ne pas réussir à convaincre les étudiants, les athlètes et les pratiquants de se fixer des objectifs ; ne pas se fixer d’objectifs spécifiques ; fixer trop d’objectifs trop tôt ; ne pas ajuster les objectifs de manière souple selon la situation ; ne pas fixer les objectifs de performance et de processus ; et ne pas entreprendre le suivi et l’évaluation de l’établissement d’objectifs.

7. Résumer les résultats des recherches concernant les pratiques d’établissement d’objectifs des entraîneurs.

Les entretiens avec les entraîneurs au sujet de leurs pratiques d’établissement d’objectifs ont montré que les objectifs sont principalement fixés pour attirer l’attention et fournir une orientation, l’aspect le plus important de l’engagement dans un but est le plaisir personnel, les entraîneurs sont différents dans la rédaction de leurs objectifs et dans leur

compréhension des principes d’établissement des objectifs, les obstacles aux objectifs sont considérés comme physiques, psychologiques et externes, les entraîneurs utilisent des objectifs de performance, de processus et de résultats, bien qu’ils favorisent les objectifs de processus et de performance et les entraîneurs utilisent des objectifs à court et à long terme, mais se concentrent davantage sur des objectifs à court terme.

MOTS-CLÉS

Buts objectifs
Buts subjectifs
Difficulté de l’objectif
Engagement objectif
Espoir
Objectifs
Objectifs collectifs
Objectifs d’approche de maîtrise
Objectifs de résultat
Objectifs de performance
Objectifs de pratique
Objectifs de processus
Spécificité de l’objectif
Stratégies de réalisation des objectifs
Support d’objectif

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Quelle est la différence entre un but subjectif et un but objectif ? Entre un objectif de performance, de processus et de résultat ?
2. Décrivez les quatre principaux processus qui affectent l’établissement d’objectifs

(pourquoi cela fonctionne) comme l'explique la vision mécaniste directe de l'établissement d'objectifs.

3. Identifier un principe ou une ligne directrice d'établissement d'objectifs qui se rapporte à chacun des domaines suivants : spécificité des objectifs, difficulté des objectifs, objectifs à court et à long terme, performances et processus par rapport aux objectifs de résultat, objectifs d'approche de la maîtrise par rapport aux objectifs d'évitement des performances, objectifs écrits, stratégies pour atteindre les objectifs, personnalité des participants, engagement individuel, soutien des objectifs et évaluation des objectifs.
4. Quels sont les différents avantages des objectifs de résultat, de performance et de processus ?
5. Qu'est-ce qu'un escalier de fixation d'objectifs et pourquoi est-ce important ?
6. Quelles sont les trois étapes à considérer dans la conception d'un système de fixation d'objectifs ? Que doit-il se passer à chaque étape ?
7. Identifiez six problèmes courants liés à l'établissement d'objectifs.
8. Pourquoi est-il important d'ajuster périodiquement les objectifs ?

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. À l'aide de ce que vous avez appris dans ce chapitre, concevez un programme d'établissement d'objectifs pour un camarade qui souhaite démarrer un programme d'exercice pour perdre dix à douze kilogrammes.
2. Le chapitre explique l'importance de hiérarchiser les objectifs subjectifs généraux.

Identifiez, répertoriez et hiérarchisez vos objectifs subjectifs les plus importants. Comment pouvez-vous utiliser ces objectifs pour guider vos actions quotidiennes ?

Chapitre 17

CONCENTRATION

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) définir ce qu'est la concentration et expliquer comment elle est liée à la performance ;
2) expliquer les principales théories portant sur les effets de la concentration ;
3) identifier différents types de focus attentionnels ;
4) décrire quelques problèmes d'attention ;
5) expliquer comment fonctionne le dialogue interne ;
6) expliquer comment évaluer les capacités d'attention ;
7) discuter de la manière d'améliorer le focus attentionnel ;
8) discuter le concept de pleine conscience.

Abernethy, Maxell, Masters, Van der Kamp et Jackson (2007) ont déclaré qu'*« il est difficile d'imaginer un aspect de la psychologie qui pourrait être plus essentiel à l'apprentissage des habiletés sportives et à la performance des experts que l'attention »*. Les athlètes et les entraîneurs utilisent de plus en plus le mot « concentration » lorsqu'ils discutent de la préparation d'une compétition et lorsqu'ils évaluent la performance réalisée. Rester concentré pendant tout un match ou une compétition est souvent la clé de la victoire (et perdre cette concentration est un bon moyen d'échouer). Même dans les compétitions qui durent des heures ou des jours (comme le golf), une brève perte de concentration peut nuire à la performance et affecter le résultat. Il est essentiel de se concentrer pendant une compétition, même en cas de bruits de foule défavorables, de conditions météorologiques difficiles et de pensées non pertinentes. Les athlètes de haut niveau sont connus pour focaliser leur attention et maintenir cette concentration tout au long d'une compétition. La citation suivante du médaillé d'or olympique et ancien détenteur du record du monde du 400 mètres, Michael Johnson, fait référence à une telle concentration :

> **« J'ai appris à stopper toutes les pensées inutiles sur la piste. Je me concentre tout simplement. Je me concentre sur ce qui est tangible – sur la piste, sur la course, sur les starting-blocks, sur ce que j'ai à faire. La foule s'estompe et les autres athlètes disparaissent et maintenant il n'y a plus que moi et mon couloir. »**

D'un autre côté, nous avons tous entendu des histoires d'athlètes qui ont contre performé à cause d'une perte de concentration, comme le sprinteur de 100 mètres qui a été lent à réagir au coup de pistolet ; le basketteur

distrait par les supporters lors des lancer-francs ; le joueur de tennis qui ressassait la mauvaise décision du juge de ligne ; et le joueur de baseball embourbé dans une crise, pensant simplement qu'il allait probablement encore mal frapper. En substance, la perte temporaire de concentration peut être synonyme de défaite. Par exemple, un gardien de but de football professionnel a déclaré que, lors d'un match de Coupe du monde, il avait perdu sa concentration et avait été distrait par un joueur adverse pendant une seconde ou deux et que c'était à ce moment-là que les adversaires avaient marqué le seul but du match.

De nombreux athlètes pensent à tort que la concentration n'est importante que pendant la compétition. Le plus grand joueur de tennis de tous les temps, Rod Laver – le seul joueur masculin à avoir remporté deux fois les quatre tournois du Grand Chelem la même année – affirme que l'adage « c'est en forgeant que l'on devient forgeron » est pertinent lorsqu'il s'agit de développer des habiletés de concentration :

> **« Si votre esprit s'égare pendant l'entraînement, il fera la même chose en match. Pendant nos jeunes années en Australie, nous devions tous travailler aussi dur mentalement que physiquement pendant l'entraînement. Si vous n'étiez pas vigilant, vous pouviez vous prendre une balle sur le côté de la tête. Ce que j'avais l'habitude de faire était de me forcer à me concentrer davantage dès que je me sentais fatigué, parce que c'est généralement à ce moment que votre concentration commence à vous lâcher. Si je me trouvais fatigué à l'entraînement, je me forçais à travailler beaucoup plus dur pendant dix ou quinze minutes supplémentaires, et j'avais**

> **toujours l’impression de tirer plus de bénéfices de ces minutes supplémentaires que de tout l’entraînement. (Tarshis, 1977) »**

Dans ce chapitre, nous expliquerons comment faire face efficacement aux pressions de la concurrence et maintenir la concentration malgré les obstacles momentanés, les fautes et les erreurs. Nous commencerons par décrire ce qu’est la concentration et comment elle est liée à la performance. Les termes « concentration » et « attention » sont utilisés de manière interchangeable tout au long du chapitre car les chercheurs ont tendance à utiliser le terme « attention » et les praticiens semblent préférer le terme « concentration ».

DÉFINIR LA CONCENTRATION

L’attention et son rôle dans la performance humaine font l’objet de débats et de recherches depuis plus d’un siècle, à commencer par la description classique de William James (1890) :

> **« Tout le monde sait ce qu’est l’attention. C’est la prise de possession par l’esprit, sous une forme claire et vive, d’un objet ou d’une suite de pensées parmi plusieurs qui sont présents simultanément. La focalisation, la concentration de la conscience implique de laisser de côté certaines choses de façon à se concentrer sur d’autres efficacement. »**

La définition de James se concentre sur un aspect particulier de la concentration (attention sélective), bien qu'une définition plus contemporaine considère l'attention plus largement comme la concentration de l'effort mental sur des événements sensoriels ou mentaux (Moran, 2013). Moran (2004) a déclaré que *« la concentration se réfère à la capacité d'une personne à exercer un effort mental délibéré sur ce qui est le plus important dans une situation donnée ».* Vous entendez également des métaphores populaires pour la concentration, telles que « coup de projecteur » ou « zoom ». Mais une définition pertinente de la concentration dans le sport et l'exercice comprend généralement quatre aspects :

1. Se concentrer sur les indices pertinents dans l'environnement (attention sélective) ;
2. Maintenir ce focus attentionnel au fil du temps ;
3. Avoir conscience de la situation et des erreurs de performance ;
4. Changer le focus attentionnel si nécessaire.

SE CONCENTRER SUR LES INDICES PERTINENTS DE L'ENVIRONNEMENT

Une partie de la concentration fait référence à la concentration sur les indices environnementaux pertinents ou à l'attention sélective. Les indices non pertinents sont soit éliminés, soit ignorés. Par exemple, un quarterback de football auquel il reste moins de deux minutes à jouer doit faire attention au temps, à la distance pour un premier essai et à la position sur le terrain. Mais une fois que le jeu repart, il doit se concentrer sur la défense, ses receveurs et l'exécution

de l’action au mieux de ses capacités. La foule, le bruit et les autres distractions devraient simplement disparaître en arrière-plan. Roger Federer se souvient se préparer à servir lors de l’une de ses nombreuses participations au tournoi de Wimbledon lorsqu’il a commencé à penser à gagner au lieu de penser à jouer le point suivant. Il a perdu plusieurs points de suite jusqu’à ce qu’il se reprenne et remporte le match.

POINT CLÉ

La concentration est la capacité de se concentrer sur les indices pertinents de l’environnement. Lorsque l’environnement change rapidement, le focus attentionnel doit également changer rapidement. Penser au passé ou au futur renvoie à des indices non pertinents qui conduisent souvent à des problèmes de performance.

De même, l’apprentissage et la pratique peuvent aider à développer une attention sélective – un athlète n’a pas à s’occuper de tous les aspects de la tâche parce que certains d’entre eux deviennent automatisés par une grande quantité de pratique. Par exemple, lorsqu’il apprend à dribbler en basket-ball ou à frapper en football, un joueur doit généralement focaliser toute son attention sur la tâche, ce qui signifie regarder le ballon en permanence. Cependant, lorsque le joueur devient plus compétent, il peut détacher ses yeux du ballon (parce que cet aspect de la tâche est automatisé et ne nécessite plus d’y porter attention) ; il peut se préoccuper des autres joueurs sur le terrain, qui deviennent des indices pertinents pour performer.

Une étude de Bell et Hardy (2009) fournit des informations sur ce sur quoi se concentrer. Plus précisément, ils ont constaté qu'un focus externe (qui ne porte pas sur le corps) était meilleur qu'un focus interne (sur le corps). De plus, un focus externe distal (éloigné) a produit de meilleures performances qu'un focus externe proximal (proche). Par exemple, la recherche a montré qu'un golfeur devrait se concentrer davantage sur le vol de la balle (externe distal) que sur la face du club (externe proximal) tout au long du swing (Kearney, 2015). De toute évidence, plus vous vous concentrez sur vous-même ou sur les choses proches de vous (par exemple, le club de golf), plus la performance est mauvaise.

Une analyse approfondie menée par Wulf (2013) a mis en évidence l'importance de se concentrer sur l'externe plutôt que sur l'interne. Elle a constaté qu'un focus externe de l'attention était plus bénéfique pour la performance dans une variété de tâches, telles que celles qui impliquent l'équilibre, la précision, la vitesse et l'endurance, et la production de force maximale. Un focus externe se traduit par une augmentation des performances, de l'efficacité du mouvement et de la cinématique du mouvement. Étant donné que l'efficacité d'un focus externe se généralise dans de nombreuses situations et niveaux d'habileté, l'enseignant et l'entraîneur devraient enseigner aux athlètes des compétences pour se concentrer sur l'extérieur. Malheureusement, des recherches (Diekfuss et Raisbeck, 2016) ont révélé que les entraîneurs de la Division I de la NCAA ont encore tendance à fournir aux athlètes des feedbacks techniques qui les orientent sur des focus internes plutôt externes. Cela souligne l'importance de traduire la recherche en pratique afin qu'elle puisse être appliquée en compétition et à l'entraînement.

MAINTENIR LE FOCUS ATTENTIONNEL

Le maintien du focus attentionnel pendant la durée de la compétition fait également partie de la concentration. Cela peut être difficile comme l'ont montré les études de monitoring psychologique qui ont révélé que la durée médiane pendant laquelle le contenu des pensées reste sur une cible est d'environ cinq secondes. Ainsi, en moyenne, les gens s'intéressent à environ quatre-mille pensées distinctes en une journée de seize heures. Ainsi, maîtriser le flot de ses pensées n'est pas une tâche facile. De nombreux athlètes ont des moments de maîtrise, mais rares sont ceux qui peuvent maintenir un niveau de jeu élevé pendant toute une compétition. Chris Evert n'a jamais été la joueuse la plus douée physiquement, mais personne n'a pu égaler sa capacité à rester concentrée tout au long d'un match. Elle n'était pratiquement pas affectée par les informations non pertinentes tels que les mauvaises décisions des juges de ligne, les coups faciles manqués, le bruit de la foule et les frasques de son adversaire. La concentration a contribué à faire d'elle une championne. De même, tous ceux qui ont assisté à la finale de tennis masculin de l'Open d'Australie 2012 entre Rafael Nadal et Novak Djokovic ont été témoins de l'une des raisons pour lesquelles il s'agit de deux des meilleurs joueurs de tennis du monde : leur capacité à rester concentrés pendant un match de près de six heures.

Rester concentré sur de longues périodes n'est pas une tâche facile. Bjorn Borg, grand joueur de tennis et ancien numéro un mondial, a déclaré qu'il était plus fatigué mentalement que physiquement après un match, en raison de sa concentration totale sur chaque point. Le problème d'avoir de nombreux temps morts dans le jeu, comme au golf, est le risque d'avoir du mal à se reconcentrer après les pauses. Ian Botham, ancien joueur de cricket, est capable d'activer et de désactiver

sa concentration autant que nécessaire pour garder un focus attentionnel approprié :

> **« Je m'éteins au moment où la balle n'est pas en jeu, puis je me détends complètement et je bavarde et blague…**
>
> **Mais dès que le lanceur est à sa marque, je recommence à jouer. Je pense que personne n'est capable de se concentrer totalement et tout le temps, c'est inhumain. Je n'en suis certainement pas capable. »**

ASSOCIATION OU DISSOCIATION : QUE SAVONS-NOUS ?

Des études sur les stratégies cognitives des marathoniens ont montré que les plus performants avaient tendance à utiliser une stratégie attentionnelle associative (monitoring des fonctions corporelles et des sensations, tels que la fréquence cardiaque, la tension musculaire et la fréquence respiratoire), alors que les coureurs de niveau moindre avaient tendance à utiliser une stratégie attentionnelle dissociative (distraction) pendant la course (Morgan et Pollock, 1977). Une étude scientifique (Brick, Mc Intyre et Campbell, 2014) a suggéré que les stratégies associatives peuvent se décliner en deux catégories : le monitoring sensoriel interne (respiration, fatigue, soif) et

l’autorégulation active (technique, cadence, stratégie). De nombreuses études ont été publiées dans ce domaine (par exemple, Gabana, Van Raalte, Hutchinson, Brewer et Petitpas, 2015 ; Schucker, Knopf, Strauss, et Hagemann 2014 ; Master et Ogles, 1998 ; Tennebaum et Connoly, 2008). Elles s’accordent sur les points suivants et permettent de formuler plusieurs recommandations concernant l’utilisation de stratégies associatives et dissociatives dans le sport et l’exercice :

- L’association et la dissociation devraient être perçues davantage sur un continuum que comme une dichotomie, en particulier lorsqu’elles sont utilisées dans des épreuves plus longues (par exemple, un marathon).
- L’utilisation de stratégies associatives est généralement corrélée à des performances de course plus rapides par rapport à l’utilisation de stratégies dissociatives.
- Les coureurs en compétition préfèrent l’association (se focalisant sur les sensations corporelles ainsi que des stratégies de prise d’information liées aux tactiques de course), alors que les coureurs à l’entraînement préfèrent la dissociation, bien que les deux stratégies soient utilisées dans les deux situations. En synthèse, les coureurs basculent entre ces deux stratégies.

- La dissociation est inversement corrélée à la conscience des sensations physiologiques et à la perception de l’effort, en particulier dans les études en laboratoire, mais pas aussi systématiquement que sur le terrain.
- La dissociation n’augmente pas la probabilité de blessure, mais elle peut diminuer la fatigue et la monotonie des courses d’entraînement ou récréatives.
- L’association semble permettre aux coureurs de continuer à performer malgré des signaux sensoriels douloureux, car ils peuvent se préparer et être conscients d’un tel inconfort physique.
- La dissociation doit être utilisée comme technique d’entraînement pour les personnes qui souhaitent accroître l’adhésion aux programmes d’exercice physique, car elle rend l’exercice plus agréable sans augmenter la probabilité de blessure ni nuire à la sécurité.
- À mesure que la charge de travail augmente, le passage de la dissociation à l’association tend à focaliser l’attention nécessaire sur la tâche à accomplir.
- Si un focus interne est utilisé, il devrait se concentrer sur les perceptions corporelles plutôt que sur des réponses automatisées telles que la respiration et les mouvements de course.

- Bien que l’écoute de la musique ait le plus souvent été associée à une stratégie dissociative, elle peut également être utilisée comme stratégie associative lorsqu’elle est associée à des indices pertinents pour la tâche. Par exemple, la musique dans le cadre du programme long d’une patineuse artistique lui donne des informations sur ce qu’il faut faire à différents moments de son programme.

MAINTENIR LA CONSCIENCE DE LA SITUATION

L’un des aspects les moins compris mais les plus intéressants et les plus importants de la concentration dans le sport est la capacité d’un athlète à comprendre ce qui se passe autour de lui. Connue sous le nom de conscience de la situation, cette capacité permet aux joueurs d’évaluer les situations de jeu, les adversaires et les compétitions pour prendre des décisions appropriées en fonction de la situation, souvent sous une forte pression liée à l’enjeu et aux contraintes de temps. Par exemple, le présentateur des *Boston Celtics* Johnny Most a fait l’un des commentaires les plus célèbres du basket-ball lorsque, lors du septième match des barrages NBA de 1965 entre les *Boston Celtics* et les *Philadelphia 76ers*, à cinq secondes de la fin, il a crié à plusieurs reprises, *« et Havlicek a volé le ballon ! »*. John Havlicek des Celtics a décrit plus tard comment sa conscience de la situation l’a aidé dans cette situation de jeu critique. Les *76ers* étaient menés d’un point et ont récupéré le ballon en dehors du temps réglementaire. Havlicek marquait son joueur, dos au

passeur, lorsque l'arbitre a remis le ballon au joueur adverse. Une équipe a cinq secondes pour mettre le ballon en jeu, et Havlicek a commencé à compter dans sa tête 1001, 1002, 1003. Puisque rien ne s'était passé, il savait que le passeur était en difficulté. Il se retourna pour voir le passeur du coin de l'œil, tout en se concentrant toujours sur son propre joueur. Une seconde plus tard, il a vu une mauvaise passe se faire et a réagi assez rapidement pour dévier le ballon vers l'un de ses propres joueurs. Les Celtics ont remporté le match et ont remporté le championnat NBA. Si Havlicek n'avait pas compté, il n'aurait pas eu une idée claire de l'objectif le plus important à cet instant (Hemery, 1986).

Dans la même idée, nous connaissons tous des athlètes qui semblent être capables de faire ce qu'il faut au bon moment. On pense notamment à LeBron James, Rafael Nadal, Kerri Walsh Jennings et Maya Moore. Leur connaissance du terrain et de la situation de compétition donne toujours l'impression qu'ils ont une longueur d'avance sur tout le monde. En fait, la recherche a indiqué que les experts et les non-experts diffèrent dans leurs process attentionnels (voir « Différences entre experts et novices dans les process attentionnels »).

CHANGER DE FOCUS ATTENTIONNEL

Il est souvent nécessaire de changer le focus attentionnel pendant un événement, et cette flexibilité attentionnelle est connue comme la capacité de modifier le focus attentionnel en fonction de la situation. Prenons un exemple au golf. Au moment où une golfeuse se prépare à frapper avant de jouer, elle doit évaluer l'environnement extérieur : la direction du vent, la longueur du fairway, et le positionnement des obstacles d'eau, des arbres et des bunkers. Cela

nécessite une focalisation externe et large. Après avoir évalué ces informations, elle pourrait se souvenir de son expérience avec des coups similaires, observer les conditions de jeu actuelles et analyser les informations qu'elle a rassemblées pour sélectionner un club approprié et déterminer comment frapper la balle. Ces considérations nécessitent une focalisation interne et large.

Une fois qu'elle a élaboré un plan, elle peut observer si elle est tendue, imaginer un coup parfait ou prendre une profonde inspiration relaxante dans le cadre d'une routine pré-frappe. Son attention s'est déplacée vers une focalisation interne et étroite. Enfin, passant à une focalisation externe et étroite, elle se place pour frapper la balle. À ce moment, elle se concentre directement sur la balle. Ce n'est pas le moment pour d'autres signaux et pensées internes, qui pourraient probablement interférer avec l'exécution de la frappe. Les golfeurs ont amplement le temps de changer de focus attentionnel parce qu'ils déterminent eux-mêmes le rythme. Cependant, il est important de pouvoir se détendre et de réduire l'intensité de la concentration à certains moments entre les frappes, car la concentration pendant de longues périodes est très consommatrice d'énergie. Une étude qualitative de Bernier, Codron, Thienot et Fournier (2011) a étudié le changement de focus attentionnel selon la situation. Examinant les focus attentionnels de golfeurs professionnels, la recherche a révélé que l'attention des golfeurs était plus orientée vers les processus, le geste, la technique lors de l'entraînement, mais était davantage orientée vers le résultat recherché (la trajectoire de balle, la cible, le trou…) pendant la compétition. Le focus attentionnel change également rapidement, comme le montre la citation suivante de l'un des golfeurs :

« Nous sommes au départ du trou nº9. Je commence à prendre mes informations : la distance, le vent. Je place mon tee puis je me concentre sur la cible que j'ai choisie. En l'occurrence, l'ombre à gauche de l'arbre… Je fais mes swings d'essai et, pendant ce temps, je pense au relâchement et j'essaie de bien sentir le rythme. Je marche vers la balle, je visualise la trajectoire, seulement le départ de la balle. Je me mets à l'adresse et je regarde une dernière fois ma cible… et je tape. (Bernier et al., 2011) »

DIFFÉRENCES ENTRE EXPERTS ET NOVICES DANS LE PROCESSUS DE L'ATTENTION

Nous savons tous que le fait de pouvoir évaluer une situation pour savoir quoi faire – et peut-être ce que votre adversaire est sur le point de faire – est une habileté attentionnelle clé. Des chercheurs (par exemple, Abernethy, 2001) ont étudié comment les pratiquants experts et novices diffèrent dans leurs processus attentionnels dans une variété de sports, même s'ils ne diffèrent pas dans la vision ni dans les caractéristiques perceptivo-motrices. Dans ce sens, un nombre croissant de preuves suggèrent que des facteurs « fondés sur les connaissances », comme

l’endroit où un athlète dirige son attention, peuvent expliquer les différences de performance entre les athlètes experts et novices dans une variété de sports (Moran, 1996, 2004). Certaines constantes ont émergé de la recherche (voir Mann, Williams, Ward et Janelle, 2007, pour une étude) :

- Les joueurs experts portent davantage attention aux informations précoces (par exemple, les indices au niveau des bras et de la raquette) que les novices et peuvent ainsi prendre des décisions plus rapidement et mieux anticiper les actions futures.
- Les joueurs experts sont plus attentifs aux patterns de mouvement de leurs adversaires que les novices.
- Les joueurs experts recherchent plus systématiquement des indices que les novices.
- Les joueurs experts portent attention de manière sélective aux schémas de jeu spécifiques à leur sport plus que ne le font les novices (par exemple, ils peuvent adopter des styles de jeu offensifs et défensifs structurés et adaptés).
- Les joueurs experts réussissent mieux à prédire le pattern de vol d’une balle que les novices.

EXPLIQUER LA CONCENTRATION : TROIS PROCESSUS

Il est au-delà de la portée de ce chapitre de discuter en profondeur des diverses théories qui ont été proposées pour aider à expliquer la relation attention-performance. Ainsi, nous fournissons une brève description des théories et renvoyons les lecteurs intéressés à d'autres travaux (Boutcher, 2008 ; Moran, 2003) pour des analyses plus complètes. Les principales théories qui tentent d'expliquer le rôle de l'attention dans la performance ont utilisé une approche de traitement de l'information. Les premières approches privilégiaient soit une approche à capacité fixe, où les informations sont traitées par un seul canal, soit une approche variable (flexible), où les individus peuvent choisir où concentrer leur attention, en la répartissant dans plus d'une tâche à la fois. Cependant, aucune de ces approches ne s'est avérée fructueuse, et la réflexion actuelle favorise désormais la théorie des ressources multiples, qui considère l'attention comme plusieurs processeurs, chaque processeur ayant sa propre relation unique avec l'athlète. Essentiellement, la capacité attentionnelle n'est pas considérée comme centralisée mais plutôt comme distribuée dans tout le système nerveux. Une application possible est qu'une pratique intensive pourrait conduire au développement de l'automaticité, où moins de temps de traitement réel est nécessaire en raison du sur-apprentissage des habiletés.

Dans l'approche de traitement de l'information, trois processus ont reçu le plus d'attention pour essayer d'expliquer la relation attention-performance.

SÉLECTIVITÉ ATTENTIONNELLE

L’attention sélective consiste à laisser certaines informations entrer dans le système de traitement de l’information tout en filtrant ou en ignorant d’autres informations. Perry (2005) a proposé qu’une métaphore utile pour comprendre l’attention sélective soit une personne qui utilise un « coup de projecteur » pour se concentrer uniquement sur ce qui est important. Selon la métaphore du projecteur, l’attention sélective ressemble à un faisceau mental qui illumine une partie circonscrite du champ visuel, et les informations situées en dehors de la région éclairée sont ignorées (Moran, 2012). Une étude de Memmert (2009) a révélé que ce n’est pas la durée pendant laquelle les athlètes se concentrent, mais plutôt ce sur quoi ils se concentrent qui contribue à produire des performances de haut niveau. Trois erreurs courantes sont commises lorsque ce coup de projecteur est focalisé de manière inappropriée :

1. Ne pas concentrer toute l’attention sur les éléments essentiels ou pertinents de la tâche (le faisceau du projecteur est trop large) ;
2. Ne pas être concentré sur des informations pertinentes en se laissant distraire par des informations non pertinentes (le projecteur pointe dans la mauvaise direction) ;
3. Incapacité de diviser l’attention entre tous les signaux pertinents qui doivent être traités simultanément (le faisceau du projecteur est trop étroit ou la personne est incapable de le déplacer assez rapidement d’un endroit à l’autre).

À mesure que les athlètes deviennent plus compétents dans une compétence donnée, ils peuvent passer d’un contrôle plus conscient à un contrôle plus automatique. Essentiellement, quand on apprend une habileté, l’attention doit être ciblée sur tous les aspects de

l’exécution de l’habileté elle-même (par exemple, dribbler avec un ballon de basket). Mais à mesure que l’on devient plus compétent, l’attention peut être concentrée sur l’observation des autres joueurs (en gardant la tête haute) parce que dribbler est devenu plus automatique. La plupart des habiletés sportives impliquent un certain contrôle conscient, qui peut être lourd, et un traitement automatique, qui est plus typique de la performance maîtrisée.

CAPACITÉ D’ATTENTION

La capacité d’attention fait référence au fait que l’attention est limitée en ce sens qu’on ne peut traiter qu’une quantité limitée d’informations à la fois. Mais les athlètes semblent être capables de prêter attention à beaucoup de choses lors de la performance. En effet, ils peuvent passer d’un traitement contrôlé à un traitement automatique à mesure qu’ils deviennent plus compétents. Le traitement contrôlé est un traitement mental qui implique une attention consciente et une prise de conscience de ce que vous faites lorsque vous

exécutez une habileté sportive. Par exemple, lorsqu'ils apprennent à faire un mouvement de golf, les athlètes doivent réfléchir à la façon de saisir le club, de viser la balle et d'effectuer le backswing et le downswing. Le traitement automatique est un traitement mental sans attention consciente. Par exemple, à mesure que les gymnastes deviennent plus compétents pour exécuter leur programme au sol, ils n'ont pas besoin de s'occuper de tous les détails des sauts, des mouvements de danse et des enchaînements, car ceux-ci sont pratiquement automatisés après beaucoup d'entraînement. Ainsi, à mesure que les pratiquants deviennent plus compétents et que la capacité d'attention devient plus automatique, l'attention est libérée pour se concentrer sur différents aspects de la situation de jeu. C'est pourquoi un footballeur expérimenté, par exemple, peut se concentrer sur ses coéquipiers, l'opposition, les styles de jeu et les schémas tactiques ; il n'a pas à prêter beaucoup d'attention au dribble car celui-ci est devenu automatique. Le grand joueur de basket des Boston Celtics, Bill Russel, a évoqué cette capacité limitée de focalisation d'une manière légèrement différente :

> **« N'oubliez pas que chacun de nous a une quantité d'énergie limitée et que les choses que vous faites bien n'en nécessitent pas beaucoup. Les choses que vous ne faites pas bien nécessitent plus de concentration. Et si vous êtes fatigué, les choses que vous faites le mieux seront affectées. (Deford, 1999) »**

L'idée que nous ne pouvons traiter qu'une quantité limitée d'informations à un moment donné a été mise en évidence par la recherche sur l'épuisement de l'ego (se concentrer sur une autre tâche épuise la capacité d'attention) et la capacité d'attention (Englert,

Zwemmer, Bertrams et Oudejans, 2015 ; Englert et Bertrams, 2015). La recherche a révélé que lorsqu'ils doivent d'abord effectuer une tâche secondaire (par exemple, transcrire un texte neutre mais être invité à omettre les lettres E et T), les athlètes obtiennent de moins bons résultats sur une tâche perceptuelle-motrice lorsqu'ils sont sous pression et affichent des temps de fixation oculaire plus courts (« quiet eye » cf. plus bas). Essentiellement, leur capacité d'attention était compromise (épuisée par l'ego) en ayant à effectuer la tâche cognitive secondaire avant la tâche principale. De plus, il a été constaté qu'une condition de soutien à l'autonomie protégeait contre les effets délétères de l'épuisement de l'ego par rapport à une condition de contrôle. Dans une étude, Gregersen, Hatzigeorgiadis, Galanis, Comoutos et Papaioannou (2017) ont constaté que le dialogue interne peut également favoriser l'attention des pratiquants, même dans les états d'épuisement de l'ego.

LA VIGILANCE ATTENTIONNELLE

La vigilance attentionnelle est liée à la notion selon laquelle l'augmentation de l'activation rétrécit le champ attentionnel en raison d'une réduction systématique du nombre d'indices qu'un athlète peut prendre en compte dans l'exécution d'une habileté. De nombreuses études ont indiqué que dans des situations de stress, la performance sur une tâche visuelle centrale diminue la capacité de répondre aux stimuli périphériques (Land et Tenebaum, 2012). Ainsi, il apparaît que le stress peut entraîner une perte de sensibilité aux signaux qui se trouvent dans le champ visuel périphérique. Un meneur de basket-ball, par exemple, peut rater des signaux importants à la périphérie (joueurs de son équipe) s'il est surexcité ; en conséquence, son champ attentionnel

se réduit, il commence à réduire sa concentration et son champ d'attention.

RELIER LA CONCENTRATION À DES PERFORMANCES OPTIMALES

Comme indiqué au début du chapitre, les athlètes et les entraîneurs reconnaissent l'importance d'une focalisation attentionnelle appropriée pour atteindre des niveaux de performance élevés. Des recherches provenant de plusieurs sources corroborent leur expérience. Jackson et Csikszentmihalyi (1999) ont étudié les composants d'une performance exceptionnelle et ont trouvé huit habiletés physiques et mentales que les athlètes de haut niveau associent à des performances de pointe. Trois de ces huit capacités sont associées à des niveaux de concentration élevés. Plus précisément, les athlètes se décrivent comme étant absorbés dans le présent et n'ayant aucune pensée sur le passé ou l'avenir, étant mentalement détendus et ayant un degré élevé de concentration et de contrôle, et étant dans un état d'extraordinaire conscience à la fois de leur propre corps et de l'environnement extérieur.

Les chercheurs comparant les athlètes qui réussissent et ceux qui réussissent moins ont toujours constaté que le contrôle attentionnel est un facteur discriminant important. En général, les études révèlent que les athlètes qui réussissent sont moins susceptibles d'être distraits par des stimuli non pertinents ; ils maintiennent une focalisation attentionnelle davantage sur la tâche plutôt que sur le résultat. Certains chercheurs ont fait valoir que les athlètes plus performants ont développé des capacités de concentration exceptionnelles

adaptées à leur sport. Cette concentration totale sur la tâche est visible dans le commentaire de Pete Sampras à propos de sa course au titre à Wimbledon en 1999 alors qu'il servait la balle de match (où il a réalisé un ace sur sa seconde balle de service) : *« Il ne se passait absolument rien dans mon esprit à ce moment-là ».*

Les modèles de mouvements oculaires confirment également que les joueurs experts ont un centre d'attention différent de celui des pratiquants novices. Les chercheurs ont découvert ce phénomène dans une variété de sports individuels et d'équipe tels que le basket-ball, le volley-ball, le tennis, le football, le baseball et le karaté (Wilson, 2012). Pensez aux passes aveugles pour lesquelles Magic Johnson était célèbre. La plupart des bons meneurs de basket-ball, comme Sue Bird et Chris Paul, font maintenant ce genre de passes. En réalité, ces joueurs « voient le sol » et utilisent des signaux avancés pour anticiper où les joueurs iront (cette habileté s'améliore au fur et à mesure que vous jouez avec vos coéquipiers et que vous vous familiarisez avec leurs mouvements).

REGARDER OU NE PAS REGARDER LE BALLON : TELLE EST LA QUESTION

Quiconque a joué à un sport impliquant un ballon a probablement souvent entendu : « *Gardez un œil sur le ballon* ». Les joueurs de tennis reçoivent souvent la consigne suivante : « *Fixez la balle au moment où vous la*

frappez avec la raquette » et les joueurs de baseball, *« Ne quittez jamais la balle des yeux si vous voulez l'attraper ».* Cependant, les chercheurs indiquent que ces vieilles croyances ne sont pas nécessairement correctes. Les chercheurs ont découvert que les yeux peuvent quitter la balle à un moment donné sans entraîner de diminution des performances (Savelsbergh, Whiting et Pijpers, 1992). De plus, contrairement à la croyance populaire, les meilleurs joueurs de tennis professionnels ne regardent pas la balle s'approcher d'eux quand ils se préparent à retourner un service, car il est pratiquement impossible de suivre une balle à la vitesse de 210 à 225 kilomètres par heure (Abernethy, 2001). Il en va de même pour les frappeurs au baseball qui tentent de frapper des balles rapides lancées à plus de 145 kilomètres par heure. Au lieu de cela, ces joueurs experts utilisent des indices avancés, tels que le mouvement de la raquette et de l'épaule du lanceur, pour faire des prédictions sur la destination de la balle et le type de service ou de lancer qui leur est destiné. Cela ne veut pas dire que regarder le ballon est sans importance. Au contraire, les performances optimales sont inévitablement améliorées par la capacité d'un athlète à prédire la trajectoire d'une balle à partir de signaux.

POINT CLÉ

Les athlètes doivent se concentrer uniquement sur les signaux pertinents dans l'environnement sportif et éliminer les distractions.

IDENTIFIER LES TYPES DE FOCALISATIONS ATTENTIONNELLES

La plupart des gens pensent que la concentration est un phénomène du tout ou rien – soit vous vous concentrez, soit vous ne le faites pas. Cependant, les chercheurs ont découvert que divers types de focalisations attentionnelles sont appropriés pour des sports et des activités spécifiques. Le travail le plus intuitivement attrayant sur le rôle du style attentionnel dans le sport (bien qu'il faille noter que cette recherche a été remise en question par d'autres chercheurs) s'est développé à partir du cadre théorique et des travaux pratiques de Nideffer et ses collègues (Nideffer, 1976, 1981 ; Nideffer et Segal, 2001), qui considèrent la focalisation attentionnelle selon deux dimensions : la largeur (large ou étroite) et la direction (externe ou interne).

- **Une focalisation attentionnelle large** permet à une personne de percevoir plusieurs événements simultanément. Ceci est particulièrement important dans les sports où les athlètes doivent être conscients et sensibles à un environnement en évolution rapide (c'est-à-dire qu'ils doivent répondre à plusieurs signaux).

Le meneur de basket-ball menant une contre-attaque rapide et un joueur de football dribblant le ballon sur le terrain en sont deux exemples.

- **Une concentration attentionnelle étroite** se produit lorsque vous ne répondez qu'à un ou deux signaux, comme lorsqu'un frappeur de baseball se prépare à faire un swing ou qu'un golfeur aligne un putt.
- **Une attention externe** dirige l'attention vers un objet, comme une balle au baseball ou un palet au hockey, ou vers les mouvements d'un adversaire, comme lors d'un match de double au tennis.
- **Une attention interne** est dirigée vers les pensées et les sentiments, comme lorsqu'un entraîneur analyse le jeu sans avoir à réaliser une performance physique, un sauteur en hauteur se prépare à commencer sa course, ou un joueur de bowling prépare son approche.

Grâce à des combinaisons de largeur et de direction de la concentration attentionnelle, quatre catégories se dégagent, adaptées à diverses situations et sports (**figure 17.1**).

RECONNAÎTRE LES PROBLÈMES D'ATTENTION

De nombreux athlètes reconnaissent qu'ils ont des problèmes de concentration pendant la durée d'une compétition. Habituellement, leurs problèmes de concentration sont causés par une focalisation

attentionnelle inappropriée. Comme le montrent les entretiens avec des athlètes élite (Jackson, 1995 ; Jones, 2012), les inquiétudes et les pensées non pertinentes peuvent amener les individus à déplacer leur « faisceau » de concentration, de ce qu'ils font vers ce qu'ils espèrent qu'il ne se passera pas. Ils ne se concentrent pas sur les bons signaux ; ils sont plutôt distraits par des pensées, d'autres événements et des émotions. Ce n'est pas qu'ils ont perdu leur concentration, c'est plus qu'ils focalisent leur attention sur des mauvais indicateurs. Abordons maintenant certains des problèmes typiques que rencontrent les athlètes dans le contrôle et le maintien de la focalisation attentionnelle et considérons ces problèmes en distractions internes et externes.

DISTRACTIONS INTERNES

Certaines distractions viennent de nous-mêmes – nos pensées, nos inquiétudes et nos préoccupations. Jackson (1995) a montré au cours d'entretiens avec des athlètes d'élite que les inquiétudes et les pensées non

pertinentes peuvent amener les athlètes à perdre leur concentration et à développer une focalisation inappropriée. Examinons certaines de ces distractions internes qui présentent des problèmes d'attention.

❊ S'OCCUPER DU PASSÉ

Certaines personnes ne peuvent oublier ce qui vient de se passer, surtout une grave erreur. Se concentrer sur les événements passés a précipité la chute de nombreux athlètes talentueux, car regarder en arrière les empêche de se concentrer sur le présent. Par exemple, les archers qui sont préoccupés par les erreurs passées ont tendance à produire des performances moins bonnes que ceux dont l'esprit est centré sur le présent (Landers, Boucher et Wang, 1986). Il est intéressant de noter que l'un des défis mentaux pour les sports individuels est qu'ils offrent de nombreuses possibilités d'avoir des réflexions pleines de regrets sur les fautes et les erreurs du passé.

POUVEZ-VOUS IDENTIFIER LA BONNE CONCENTRATION ATTENTIONNELLE ?

Voyez si vous pouvez identifier sur quoi se focalise l'attention d'un quarterback de football lorsqu'il est soumis à une contrainte de temps. Remplissez par le terme approprié les espaces vides. Les réponses sont indiquées ci-dessous.

Lorsque le quarterback appelle le jeu, il a besoin d'une attention (1) _____ pour analyser la situation de jeu, y compris le score, la ligne de yard sur laquelle se trouve le ballon, le terrain et le temps restant dans le match. Il prend également en compte les analyses statistiques et le plan de match que l'entraîneur veut qu'il exécute. Alors que le quarterback s'approche de la ligne de mêlée, son attention doit être (2) _____ pendant qu'il regarde toute la défense et essaie de déterminer si le jeu initialement appelé sera efficace. S'il croit qu'une autre tactique pourrait mieux fonctionner, il peut changer l'annonce en appelant à voix haute la ligne de mêlée. Ensuite, l'attention du quarterback se déplace vers une attention (3) _____ pour réceptionner le ballon au centre. Des erreurs se produisent parfois dans l'échange centre-quarterback parce que le quarterback pense toujours à la défense ou à ce qu'il doit faire ensuite (au lieu de s'assurer qu'il reçoit la balle correctement). Si un jeu de passe est appelé, le quarterback se positionne dans la poche de protection pour chercher ses receveurs, ce qui nécessite une perspective (4) _____ afin que le quarterback puisse évaluer la défense et trouver le receveur disponible tout en évitant les joueurs de ligne. Finalement, après avoir repéré un receveur spécifique, sa concentration devient (5) _____ alors qu'il se concentre pour effectuer une bonne passe. En quelques secondes, le quarterback change d'attention plusieurs fois pour comprendre efficacement la défense et choisir le bon receveur. Des exemples de différents types de focalisation

attentionnelle sont présentés dans la **figure 17.1**.

RÉPONSES

1. large – interne ; 2. large – externe ; 3. étroit – externe ; 4. large – externe ; 5. étroit – externe

Comme l'a dit un joueur de tennis de haut niveau, « *gagner des matches de tennis, c'est oublier ses erreurs et passer au point suivant* ».

❊ S'OCCUPER DE L'APRÈS

Les problèmes de concentration peuvent également impliquer de s'occuper des événements à venir. En synthèse, les individus s'engagent dans une forme de « voyance », s'inquiètent ou réfléchissent au résultat de l'événement plutôt qu'à ce qu'ils doivent faire maintenant pour réussir. Une telle réflexion prend souvent la forme de questions commençant par « et si » : et si je perds le match ? Et si je commets une autre faute ? Et si je laisse tomber mes coéquipiers ?

Ce type de réflexion et d'inquiétude tournés vers l'avenir affecte négativement la concentration, ce qui rend plus probable les erreurs et les mauvaises performances. Par exemple, Pete Sampras menait 7-6, 6-4 et 5-2 service à suivre lors de la finale de l'Open d'Australie 1994. Il a commis une double faute et a perdu deux autres jeux avant de gagner 6-4 dans le troisième set. Interrogé, Sampras a expliqué que son manque de concentration avait été causé par des spéculations sur l'avenir : « *Je pensais à gagner l'Open d'Australie et à quel grand exploit [cela serait], je*

considérais l'avenir et je me voyais déjà vainqueur, au lieu de jouer point par point ».

❊ S'EFFONDRER, CRAQUER SOUS LA PRESSION

Les facteurs émotionnels tels que la pression de la compétition jouent souvent un rôle essentiel dans la création de sources internes de distraction. On emploie souvent les expressions, « s'effondrer » ou « craquer sous la pression » pour décrire les mauvaises performances d'un athlète sous pression. Le grand joueur de tennis John Mc Enroe souligne le fait que l'effondrement fait partie de la compétition :

> **« Il est essentiel de savoir que tout le monde craque. La question n'est pas de savoir si vous vous effondrez ou non, mais comment – lorsque vous vous craquez – vous allez y faire face. L'effondrement est une partie importante de chaque sport, et savoir le gérer mieux que les autres contribue à faire de vous un champion. (cité par Goffi, 1984) »**

Bien que la plupart des joueurs et entraîneurs aient leurs propres idées sur ce qu'est cet effondrement, il n'est pas facile de fournir une définition objective. Par exemple, lisez les trois scénarios qui suivent et déterminez si l'athlète a craqué ou pas.

- **Scénario n°1** : Lors d'un match de basket serré, chaque panier permet à l'équipe qui a marqué de mener au score. À deux secondes de la fin, alors que son équipe est menée de deux points, Julie Lancaster est victime d'une faute au moment de son shoot. Elle se voit

accorder deux lancer-francs. Julie a un taux de réussite de 90 % au lancer-franc. Elle s'approche de la ligne, réussit son premier lancer mais rate son deuxième. Son équipe perd. Julie a-t-elle craqué ?

- **Scénario nº2** : Deanna dispute un match de tennis serré. Après avoir arraché les deux premiers sets à son adversaire, elle sert maintenant pour le gain du match à 5-4 ; le score est de 30-30. Au cours des deux points suivants, Deanna fait une double faute, perd le point et le jeu et voit son adversaire revenir à 5-5. Cependant, Deanna breake ensuite le service de son adversaire et remporte son propre jeu de service pour gagner le set et le match. Deanna a-t-elle craqué ?
- **Scénario nº3** : Clarence est un joueur de baseball avec une moyenne à la batte de 0,355. Son équipe dispute un match de play-offs qui, en cas de victoire, permettra de remporter le championnat de la ligue et de se qualifier pour la finale de district. Clarence est à 0 sur 4 dans le match, frappant deux fois avec les coureurs en position de scorer. De plus, à la fin de la neuvième manche, ses bases sont chargées et un joueur a déjà été retiré. Tout ce qu'il lui reste à faire est de frapper la balle hors du champ intérieur pour égaliser. Au lieu de cela, il perd la partie. Clarence a-t-il craqué ?

Lorsque les gens pensent à l'effondrement, ils ont tendance à se concentrer sur la mauvaise performance à un moment critique du match ou de la compétition, comme un tir manqué ou une passe ratée. Cependant, l'effondrement est bien plus que le comportement réel – c'est un processus qui conduit à des performances

altérées. Le fait que vous ayez raté un lancer-franc qui a fait perdre une partie ne signifie pas nécessairement que vous vous êtes effondré. Les questions les plus importantes auxquelles il faut répondre sont : pourquoi et comment vous avez raté le lancer-franc.

Examinons de plus près le processus qui caractérise ce que nous appelons l'effondrement. Sur le plan comportemental, nous en déduisons que les athlètes s'effondrent lorsque leur performance se détériore progressivement et qu'ils ne peuvent pas reprendre le contrôle de la performance. Un exemple est la gymnaste qui, contrariée par une erreur d'équilibre à la poutre, fait de nouvelles erreurs lorsqu'elle remonte sur la poutre. L'effondrement survient généralement dans une situation d'importance émotionnelle pour l'athlète. Par exemple, Jana Novotna menait 4-1 service à suivre dans le troisième set de la finale de Wimbledon en 1993 contre Steffi Graf et était à un point d'obtenir une avance apparemment insurmontable de 5-1. Mais elle a raté une volée facile, a ensuite servi trois doubles fautes consécutives et a fait de grosses fautes directes, permettant à Graf de revenir pour gagner 6-4. Beaucoup considèrent Wimbledon comme le tournoi le plus prestigieux à gagner, et la pression pour Novotna était donc extrêmement élevée.

Le processus d'effondrement est illustré à la **figure 17.2**. La détection de la pression provoque un resserrement de vos muscles. Votre rythme cardiaque et votre respiration augmentent, votre bouche s'assèche et vos paumes deviennent moites. Mais la réelle rupture se produit au niveau de l'attention : au lieu de vous concentrer de façon externe sur les signaux pertinents de votre environnement (par exemple, le ballon, les mouvements de l'adversaire), vous vous concentrez sur vos propres inquiétudes et craintes de perdre et d'échouer, à mesure que votre attention se rétrécit et s'intériorise. En même temps, la pression accrue réduit

votre capacité à changer votre focalisation attentionnelle – vous avez des problèmes pour modifier votre concentration en fonction de la situation. Des troubles du timing et de la coordination, de la fatigue, des tensions musculaires et une mauvaise prise de décision s'en suivent bientôt.

Une étude de Wilson, Vine et Wood (2009) a révélé qu'une anxiété accrue affecte les tireurs de lancer-franc de basket-ball en réduisant la durée de la période de « quiet eye » -QE- (le temps de la fixation finale sur la cible avant le début du mouvement). La période de QE est un moment où les signaux relatifs aux tâches sont traités et les plans moteurs sont développés. Ainsi, une durée plus longue minimise les distractions et permet de se concentrer sur des signaux pertinents. En substance, le processus d'effondrement peut, en partie, provoquer des périodes plus courtes de concentration sur la tâche elle-même, entraînant une diminution des performances.

Dans ce sens, un examen approfondi des études sur le « quiet eye » (Lebeau et al., 2016) a révélé ce qui suit :

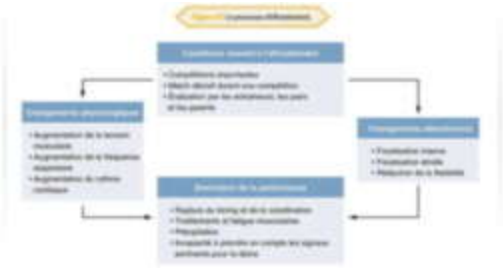
- Des périodes plus longues de « quiet eye » étaient liées à une performance accrue ;
- Les experts avaient des périodes de QE plus longues que les novices ;
- Les interventions visant à améliorer le « quiet eye » ont non seulement augmenté le temps de QE, mais ont également considérablement amélioré les performances.

Par conséquent, si l'anxiété réduit la durée de « quiet eye », un entraînement visant à l'allonger pourrait réduire la probabilité qu'un athlète s'effondre sous la pression. Une étude qualitative de Hill, Hanton,

Matthews et Fleming (2010) a interrogé des athlètes qui se sont déclarés comme des personnes qui craquent et se sont concentrés sur les antécédents, les mécanismes et les conséquences de l'effondrement.

▷ ANTÉCÉDENTS DE L'EFFONDREMENT

- Importance de l'événement (se concentrer sur le résultat ; par exemple, gagner le tournoi) ;
- Attentes élevées (se mettre des attentes à soi-même) ;
- Appréhension de l'évaluation (répondre aux attentes des autres) ;
- Méconnaissance (sentiment de ne pas avoir vécu la situation auparavant) ;
- Surcharge (l'accumulation de demandes qui leur sont imposées).



▷ MÉCANISMES D'EFFONDREMENT

- Distraction (peur d'une évaluation négative, peur de l'échec, pensées négatives) ;
- Anxiété (niveaux élevés d'anxiété cognitive et somatique) ;
- Contrôle perçu (incapacité à se contrôler lors de situations sous pression) ;

- Adaptation inadéquate (incapacité à faire face aux exigences de la situation) ;
- Autofocus (surveillance de sa technique).

▷ CONSÉQUENCES DE L'EFFONDREMENT

- Diminution significative des performances (impression que rien ne va) ;
- Être très autocritique (se battre pour ne pas dépasser les standards) ;
- Diminution de la confiance en soi (s'attendre à échouer sous la pression).

Une autre étude sur l'effondrement a analysé les situations dans lesquelles les athlètes étaient plus susceptibles de s'effondrer. Jordet et Hartman (2008) ont constaté que les joueurs de football sont plus susceptibles de craquer (c'est-à-dire de rater la frappe) lorsque le fait de rater un penalty signifie de perdre le match que lorsqu'ils sont en situation de pouvoir revenir au score. En substance, lorsqu'ils étaient confrontés à la nécessité de marquer un but pour ne pas perdre, les joueurs étaient plus susceptibles de manquer que lorsqu'ils avaient besoin de marquer pour gagner la partie. Il est apparu que les joueurs prenaient plus de temps avant les tirs qui pourraient entraîner une défaite, et cette perte d'automaticité a été supposée produire ces différences de performances. Une étude (Bijleveld et Veling, 2014) a utilisé plusieurs tâches comportementales qui mesuraient la mémoire de travail chez les joueurs de tennis. Les résultats ont montré que les performances des joueurs sous pression pouvaient être prédites par des mesures de la mémoire de travail. Plus précisément, les joueurs qui avaient une mémoire de travail plus faible (telle que mesurée par les scores sur les tâches comportementales) ont obtenu de moins bons résultats dans des situations de haute pression ou critiques (sets décisifs) que les joueurs avec une

mémoire de travail plus élevée. En synthèse, les joueurs ayant une mémoire de travail inférieure étaient plus susceptibles de s'effondrer lorsque la pression était élevée (par exemple, lors du troisième set décisif).

Une technique contemporaine pour aider à faire face efficacement à l'effondrement et garder l'esprit concentré sur le présent est la pleine conscience (voir « La pleine conscience : concentrer l'attention et réduire l'anxiété »). De plus, Hodge et Smith (2014) ont fait des recommandations qui pourraient être utiles aux entraîneurs des équipes de haut niveau :

- Gardez le sport en perspective en travaillant à l'équilibre sport-vie personnelle ;
- Concevez un programme d'habiletés mentales adapté aux besoins d'une équipe et personnalisez-le en fonction des forces et des faiblesses de chaque joueur. Les éléments clés devraient inclure l'établissement d'objectifs de processus, les routines de performance, la concentration et la relaxation ;
- Mettez l'accent sur une approche externe de la performance centrée sur la tâche en vous focalisant sur les objectifs de processus plutôt que sur les objectifs techniques détaillés, ce qui peut nuire au traitement automatique des informations ;
- Identifiez les sources de pression propres à votre sport ou à votre équipe, puis normalisez la pression en la redéfinissant comme un privilège. Appréhendez les événements potentiellement stressants comme des défis plutôt que comme des menaces.

❇ SURANALYSE DE LA MÉCANIQUE CORPORELLE

Un autre type d’attention inappropriée est celle qui porte trop sur la mécanique et les mouvements corporels. Lorsque vous apprenez une nouvelle habileté, vous devez vous concentrer en interne pour appréhender la sensation kinesthésique du mouvement. Si vous apprenez à faire du ski de descente, par exemple, vous pouvez vous concentrer sur le transfert de poids, le positionnement de vos skis et de vos bâtons, et simplement éviter une chute ou tomber sur d’autres personnes. Lorsque vous essayez d’intégrer ce nouveau modèle de mouvement, vos performances seront probablement inégales. C’est ça la pratique : se concentrer sur l’amélioration de votre technique en obtenant une meilleure sensation du mouvement.

Le problème survient lorsque la réflexion interne étroite se poursuit après que vous avez acquis l’habileté. À ce stade, l’habileté devrait être pratiquement automatique, et votre attention devrait principalement porter sur ce que vous faites avec un minimum de réflexion. Si vous participez à une compétition pour améliorer votre temps, vous ne devriez pas vous concentrer sur la mécanique corporelle. Au contraire, vous devriez vous concentrer sur votre tracé, en skiant essentiellement en pilote automatique.

POINT CLÉ

Une fois qu’une habileté est bien apprise, une trop grande importance accordée à la mécanique corporelle nuit à la performance.

Cela ne veut pas dire qu’aucune réflexion ne se produit une fois qu’une habileté est bien apprise. Mais l’accent

mis sur la technique et la mécanique corporelle pendant la compétition est généralement préjudiciable à la performance car la pensée perturbe le mouvement. Ou, pour utiliser la

PLEINE CONSCIENCE : FOCALISER L'ATTENTION ET RÉDUIRE L'ANXIÉTÉ

Il est bien connu que la capacité de diriger et de contrôler l'attention est un élément essentiel du succès dans tout domaine de performance (voir Moran, 2011). La pleine conscience est une technique qui a gagné en popularité ces dernières années et qui a le potentiel de focaliser l'attention et de réduire l'anxiété. La pleine conscience peut être définie comme « la prise de conscience qui émerge en prêtant expressément son attention, dans le moment présent, et sans jugement au déroulement de l'expérience moment par moments » (Kabat-Zinn, 2003). Les composantes essentielles de la pleine conscience sont la lucidité et l'acceptation, encourageant les individus à accepter leurs pensées et leurs sentiments sans porter de

jugement au fur et à mesure qu'ils se produisent, plutôt que de les ignorer complètement (Hayes et al., 2004). La capacité d'autorégulation de l'attention via la pleine conscience se développe en focalisant l'attention sur un objet pendant de longues périodes (vigilance et attention soutenue), en déplaçant l'attention entre les objets (changement de tâche) et en inhibant les pensées et les sentiments sans rapport avec la tâche (inhibition cognitive). La pleine conscience diffère de la relaxation (voir chapitre 13) et de la méditation en ce que les personnes pratiquant la pleine conscience s'occupent consciemment de pensées et de sentiments spécifiques qui surgissent dans la conscience et les observent sans porter de jugement (laisser passer ses pensées). À l'inverse, la méditation implique généralement de vider l'esprit de ses pensées (faire le vide). La différence entre ignorer les pensées et les accepter est que le cerveau n'a pas à utiliser la mémoire de travail lorsqu'une personne accepte ses pensées et les abandonne ; lorsqu'une personne ignore ou réprime ses pensées, la mémoire de travail est utilisée (Beilock, 2010).

Plusieurs programmes de pleine conscience ont été développés pour aider à focaliser l'attention et réduire l'anxiété. Le programme de réduction du stress basé sur la pleine conscience (MBSR) (Kabat-Zin, 1990) et la thérapie cognitive basée sur la pleine conscience (MBCT) (Segal, Williams et Teadsale, 2002) sont des programmes populaires utilisés dans les milieux cliniques et sportifs. La méthode de pleine conscience-

acceptation-engagement (ACT) (Gardner et Moore, 2007) est une autre méthode ; elle a été adaptée du programme MBSR et est destinée à être utilisée spécifiquement par les athlètes afin de garder leur concentration et leur attention sur la tâche à accomplir pendant la compétition. L'ACT se concentre sur le développement de l'acceptation, des valeurs et de l'engagement pour encourager une plus grande conscience du moment présent dans les pensées et les émotions basées sur soi. Bien que différents à certains égards, ces programmes incluent les éléments essentiels de la pleine conscience en termes de concentration sur l'ici et le maintenant et l'attention aux stimuli, mais sans porter de jugement. Quelques études expérimentales ont soutenu l'efficacité d'un programme d'entraînement à la pleine conscience pour améliorer la concentration, réduire l'anxiété et améliorer les performances, bien que des limites méthodologiques aient été notées (Ahern, Moran et Lonsdale, 2011).

Pour éliminer la légère différence entre les méthodes et le piège potentiel d'une variation significative de la pleine conscience menée par les praticiens, Mardon, Richards et Martindale (2016) ont utilisé une intervention sur CD, qui a standardisé le programme auprès des pratiquants (nageurs) en plus d'autres améliorations méthodologiques. L'entraînement comprenait l'utilisation du CD « Guided Meditation Practices » (rédigé par Jon Kabat-Zinn, un leader dans le développement de l'entraînement à la pleine conscience) et consistait en quatre exercices

d’une durée de dix à trente minutes, comprenant la respiration, la respiration et le corps, le yoga debout et le scan corporel sur une période de huit semaines. Les résultats ont largement démontré que les nageurs ont amélioré la pleine conscience, leur attention (attention soutenue, changement d’attention), leurs temps de course et l’évaluation de la performance, par eux-mêmes et par les entraîneurs. De plus, tous les nageurs ont estimé que l’entraînement à la pleine conscience était bénéfique pour la performance, dépassant même les attentes des entraîneurs. Par ailleurs, une étude de pleine conscience (Vidic, Martin et Oxandler, 2017) a indiqué qu’une intervention de dix séances (une heure par semaine) sur des athlètes universitaires a, non seulement amélioré leur performance sur le court, mais aussi amélioré leur lucidité, leur contrôle, leur concentration, et leur capacité de relaxation dans leur vie quotidienne. De même, la pleine conscience réduisait le stress de la vie quotidienne chez les athlètes universitaires (Kalseler, Poolton, Backhouse et Stanger, 2017).

La recherche a également démontré que l’intégration de la pleine conscience dans l’entraînement qui précède le déploiement des troupes pourrait aider l’armée américaine à réduire les taux croissants de problèmes de santé liés au stress, y compris le trouble de stress post-traumatique, la dépression et l’anxiété. Plus précisément, les chercheurs

(Johnson et al., 2014) ont utilisé la pleine conscience au cours de la formation de quatre pelotons d'infanterie pendant 8 semaines, et ont formé quatre autres pelotons comme d'habitude. Les Marines ont ensuite passé une journée au centre d'entraînement en immersion de l'infanterie qui est une reproduction d'un village irakien que les Marines utilisent pour se préparer au déploiement, dans un contexte où ils ont été pris en embuscade et particulièrement soumis au stress. Un sous-ensemble des deux groupes a subi des scintigraphies cérébrales avant et après l'intervention. Les Marines qui s'étaient entraînés à la pleine conscience sont revenus aux niveaux de base de fréquence cardiaque et de fréquence respiratoire plus rapidement que ceux qui n'avaient reçu qu'un entraînement physiquement. En outre, des IRM ont révélé que les marines entraînés à la pleine conscience avaient une activité réduite dans les régions du cerveau responsables de l'intégration de la réactivité émotionnelle et de la cognition. Il s'agit d'un modèle d'activité cérébrale similaire à ceux observés chez les athlètes de haut niveau et les Navy SEAL. Cette réduction de la réaction émotionnelle au stress aide à mieux récupérer du stress.

Enfin, les entraîneurs et les athlètes recherchent toujours des moyens plus rapides pour accomplir la même chose et c'est le cas de la pleine conscience (réduire la réaction émotionnelle au stress). Dans ce sens, une étude a été menée pour évaluer l'efficacité d'une brève intervention (une séance) de pleine conscience pour prévenir la détérioration des performances sportives

(Perry, Ross, Weinstock et Weaver, 2017). Les résultats ont révélé que le groupe de pleine conscience, par rapport à un groupe témoin, présentait des meilleurs résultats de performance sur une tâche de golf et une diminution de l'état d'anxiété. Ils ont également signalé avoir subi un état de flow. Bien que ces résultats soient prometteurs, ils doivent être reproduits avec les athlètes exécutant leurs tâches uniques dans une compétition sportive réelle.

terminologie attentionnelle, un athlète utilisant un traitement de contrôle conscient (qui est lent et nécessite des efforts et est important dans l'apprentissage d'une habileté) aurait de la difficulté à réaliser une habileté en compétition parce qu'il passerait trop de temps à se concentrer sur ce qu'il faut faire plutôt que d'utiliser le traitement automatique (qui nécessite peu d'attention et d'effort).

Certaines recherches intéressantes (Beilock et Carr, 2001 ; Beilock, Carr, Mc Mahon et Starkes, 2002) démontrent le rôle important que joue l'attention dans le processus d'effondrement et la suranalyse du mouvement lui-même. Plus précisément, concentrer l'attention sur la tâche à effectuer (attention à l'exécution étape par étape) a semblé être utile pour les athlètes apprenant l'habileté, et par conséquent, les enseignants et les entraîneurs devraient attirer l'attention des apprenants sur des signaux pertinents, kinesthésiques et perceptifs. Cependant, les athlètes qualifiés ont présenté des baisses de performance dans des conditions conçues pour attirer l'attention sur une

exécution étape par étape. Ainsi, ce qui arrive souvent lorsque les athlètes s'effondrent, c'est qu'ils se concentrent trop sur les spécificités de l'exécution de la tâche, et cette attention supplémentaire décompose le mouvement qui a été automatisé et répété encore et encore. En résumé, ce qui était autrefois automatique est maintenant exécuté par des processus de pensée conscients, mais l'habileté est mieux exécutée avec un minimum ou sans processus de pensée conscients.

Une étude de Gucciardi et Dimmock (2008) met en évidence exactement ce qui se passe quand quelqu'un s'effondre. Les auteurs ont étudié deux hypothèses théoriques pour expliquer pourquoi les athlètes s'effondrent. La première est appelée l'hypothèse du traitement conscient, qui stipule que l'effondrement se produit lorsque des athlètes qualifiés focalisent une trop grande quantité de leur attention consciente sur la tâche, comme ils le feraient s'ils étaient novices dans la tâche. Ensuite, ils sont mis dans une situation sous pression. L'hypothèse du seuil d'attention stipule que l'augmentation de la pression ainsi que l'attention nécessaire pour effectuer la tâche surchargent simplement le système et la capacité d'attention est dépassée. Les performances se détériorent parce qu'il ne reste pas assez de capacité d'attention dans le système.

Les résultats soutiennent l'hypothèse du traitement conscient parce que les performances ne diminuaient qu'avec une concentration accrue sur les signaux pertinents pour la tâche. Les auteurs soutiennent qu'un seul mot-clé global (par opposition à plusieurs consignes sur des indices liés à la tâche) concentrerait toujours l'athlète sur la tâche (c'est-à-dire éviterait les pensées anxieuses non pertinentes) tout en évitant l'accroissement de l'attention observé lorsque l'accent est mis sur plusieurs indices. Par exemple, Novak Djokovic a déclaré ce qui suit à propos d'Andy Murray

après l'avoir battu en finale de l'Open d'Australie : « *C'est probablement un problème mental, ne pas gagner un Grand Chelem après trois essais et alors que vous le voulez tant. Vous commencez à trop penser. Vous vous inquiétez trop dans votre tête. C'est une bataille mentale.* » De toute évidence, Murray a remporté la bataille mentale parce qu'il a remporté trois tournois du Grand Chelem et deux médailles d'or olympiques.

❊ FATIGUE

Compte tenu de notre définition de l'attention, qui implique un effort mental, il n'est pas surprenant que la concentration puisse être perdue simplement par la fatigue. Un kinésithérapeute pourrait faire valoir ce point en disant : « *Quand je suis fatigué après une longue journée de travail, ma concentration disparaît. Cela entraîne une prise de décision altérée et un manque de concentration, ce qui peut conduire à des traitements inefficaces. C'est pourquoi la forme physique est importante même si être kinésithérapeute n'est pas considéré comme un travail autant physique qu'être athlète.* »

❊ MOTIVATION INADÉQUATE

Si un individu n'est pas motivé, il est difficile de maintenir sa concentration, car l'esprit est susceptible de vagabonder. Comme l'a déclaré Jack Nicklaus (1974) :

> **« Chaque fois que j'ai envie de faire du golf – lorsque le tournoi ou le parcours, ou mieux encore les deux, m'excitent et me mettent au défi – j'ai un peu de mal à me concentrer… Mais chaque fois que l'occasion ne me stimule pas ou ne me met pas au défi, ou que je suis simplement blasé**

> **par le golf, je dois alors m’appliquer à me concentrer. »**

Des pensées non pertinentes peuvent survenir simplement parce que l’on n’est pas concentré car un athlète peut croire qu’il n’est pas nécessaire de se concentrer lorsque la concurrence est relativement faible. Cet espace mental supplémentaire est rapidement rempli par des pensées portant sur des signaux non pertinents.

DISTRACTIONS EXTERNES

Les distractions externes peuvent être définies comme des stimuli de l’environnement qui détournent l’attention des signaux liés à la performance. Malheureusement pour les athlètes, il existe une variété de distractions potentielles.

❇ DISTRACTIONS VISUELLES

L’une des raisons pour lesquelles il est difficile de rester concentré tout au long d’un exercice ou d’une compétition est due au fait que de nombreuses distractions visuelles

RÉDUIRE L'EFFONDREMENT SOUS LA PRESSION

Comprendre pourquoi les athlètes s'effondrent est une préoccupation majeure des chercheurs et des praticiens. D'un point de vue pratique, la prochaine étape consiste à éliminer ou du moins réduire la probabilité d'effondrement des athlètes. Heureusement, plusieurs études ont utilisé une variété de techniques ou d'interventions pour réduire ce phénomène (par exemple, Hill, Hanton, Matthews et Fleming, 2011 ; Land et Tenebaum, 2012). Le processus d'intervention comprenait souvent des rencontres individuelles entre athlètes et préparateurs mentaux, des appels téléphoniques et des courriels, un journal de bord et des observations. Les interventions réelles pour atténuer l'effondrement ont inclus une combinaison des éléments suivants :

- **Imagerie**. Cette technique a été utilisée principalement pour renforcer le sentiment de confiance des athlètes. Les athlètes susceptibles de s'effondrer notent généralement une baisse de confiance en raison de leur concentration sur l'échec. Ainsi, l'imagerie peut renforcer la confiance des athlètes en eux-mêmes.
- **Routines de pré-tir**. Les athlètes qui s'effondrent se concentrent généralement soit sur des pensées non pertinentes et

génératrices d'anxiété (par exemple, « *j'espère que je ne vais pas craquer* »), soit trop axées sur la tâche (par exemple, trop de pensées). Ainsi, une routine de pré-tir cohérente aide à garder les athlètes concentrés et détendus.

- **Focus sur la tâche secondaire**. Semblable à la routine de pré-tir, cette intervention aide les athlètes qualifiés à se concentrer sur un signal pertinent pour la tâche (mais pas sur l'objectif principal) au lieu d'avoir toutes les pensées (dont beaucoup sont négatives) généralement associées à une mauvaise performance. Par exemple, au golf, une tâche secondaire telle que dire le mot « vas-y » (à voix haute ou pour soi) lorsque le club frappe la balle aide à éloigner les pensées non pertinentes.
- **Exposition à des situations stressantes**. Faire pratiquer les athlètes dans des situations stressantes leur permet de commencer à se sentir plus à l'aise sous la pression et d'utiliser leurs stratégies pour aider à atténuer l'étouffement.

Un examen des études portant sur l'effondrement a conduit à une approche centrée sur le processus pour gérer la pression et l'effondrement (Vealey, Low, Pierce et Quinones-Parades, 2014). Ils détaillent sur quels points concentrer l'effort et l'attention avant, pendant et après la compétition (**figure 17.3**). La préparation avant la compétition consiste à se préparer mentalement (par exemple, imagerie,

relaxation) et physiquement (par exemple, entraînement, développement des habiletés). Pendant la compétition, le processus consiste à accepter, à se centrer (par un exercice de respiration) et à faire confiance à votre routine et à votre préparation. Après la compétition, il faut se concentrer sur les réponses les plus productives après l'effondrement, en notant qu'il ne s'agit que d'une seule expérience et que l'on peut en tirer des leçons. Pour une explication plus détaillée du modèle, lisez Vealey et ses collègues (2014).

dans l'environnement se disputent votre attention. Il y a les autres athlètes, la foule, vos entraîneurs et même vos coéquipiers. Comme l'a dit l'ancien vainqueur du trophée Heisman, Tim Tebow, *« ce que j'ai appris tôt, c'est de ne pas me soucier de ce que je ne peux pas contrôler... Mais ce que je peux contrôler, c'est ma concentration chaque jour. »*

Les spectateurs peuvent causer une distraction visuelle et peuvent affecter la concentration de certaines

personnes et les performances ultérieures en les encourageant trop. Bien sûr, certaines personnes jouent mieux devant un public qu'elles connaissent. D'autres distractions visuelles rapportées par les athlètes incluent l'affichage du tableau des leaders dans les tournois de golf professionnels, les scores des autres parties, et les équipes de caméras de télévision sur le terrain. Le club turc de football du Galatasaray est tristement célèbre pour avoir utilisé des fusées éclairantes, des tambours, de la fumée et des cris incessants pour intimider et distraire les équipes adverses sur leur terrain. Il est connu sous le nom de « l'enfer » (Moran, 2013). Sans surprise, certaines des meilleures équipes de football du monde (par exemple, Manchester United, Barcelone, le Real Madrid, l'AC Milan) ont été vaincues dans cet environnement hostile, où il est extrêmement difficile de maintenir l'attention sur les signaux pertinents.

❊ DISTRACTIONS AUDITIVES

La plupart des compétitions sportives se déroulent dans des environnements où différents types de bruit peuvent détourner l'attention de chacun. Les distractions auditives courantes sont le bruit de la foule, les avions volant au-dessus (généralement pendant les championnats de tennis américains Open à New York), les annonces à destination du public, les téléphones portables et les conversations bruyantes entre les spectateurs. Un haltérophile olympique participant à une grande compétition internationale a raté une médaille d'or parce qu'un train est passé derrière le stade alors qu'il se préparait pour son dernier essai. Certaines joueuses de tennis se sont plaintes des grognements bruyants de Maria Sharapova et on a débattu de la façon de contrôler ces grognements, qui peuvent agir comme une distraction auditive.

En conséquence, la réussite sportive peut dépendre de la capacité d'un athlète à ignorer ces distractions tout en se concentrant sur les indices les plus pertinents pour accomplir la tâche. Le bruit et les sons font partie de la plupart des sports d'équipe (par exemple, basket-ball, football, hockey), bien que des environnements très calmes soient de mise pour la plupart des sports individuels (par exemple, golf, tennis). Ainsi, un son fort de la foule est généralement plus dérangeant pour un golfeur, qui s'attend au silence, que pour un joueur de hockey, qui s'attend probablement au bruit. Des recherches (Ducrocq, Wilson, Vine et Derakshan 2016) ont montré que les athlètes peuvent être entraînés pour devenir plus résistants aux distractions, ce qui peut se traduire par de meilleures performances sur le terrain. D'autres recherches (Herrebroden, Sabo et Hystad, 2017) ont démontré que les golfeurs experts n'ont pas constaté de diminution de leurs performances lorsqu'une distraction auditive (survenue juste avant l'exécution du swing) survenait. Ces golfeurs savaient que des distractions auditives seraient parfois présentes pendant leur performance, mais ils ne savaient pas quand. Peut-être est-ce parce qu'il s'agissait de golfeurs experts, qu'ils ont pu se préparer aux distractions auditives, même sans savoir quand elles se produiraient.

UTILISER LE DIALOGUE INTERNE POUR AMÉLIORER LA CONCENTRATION

La section précédente a couvert une variété de distractions internes et externes généralement

présentes dans l'environnement compétitif. Bien qu'il puisse être utilisé pour gérer les distractions, le dialogue interne est un autre perturbateur interne potentiel. Chaque fois que vous pensez à quelque chose, vous vous parlez en quelque sorte à vous-même. Le dialogue interne, ou monologue intérieur a de nombreuses utilisations potentielles en plus de l'amélioration de la concentration, y compris de mettre fin aux mauvaises habitudes, le déclenchement de l'action, le maintien de l'effort et l'acquisition d'habiletés. La **figure 17.4** montre le processus dans lequel le dialogue interne fonctionne comme un médiateur entre un événement et une réponse. Comme le montre la relation, le dialogue interne joue un rôle clé dans les réactions aux situations, et ces réactions affectent les actions et les sentiments futurs.

Le dialogue interne peut prendre de nombreuses formes, mais pour plus de commodité, nous pouvons le classer selon trois types :

1. Le dialogue interne positif (motivationnel) se concentre généralement sur l'augmentation de l'énergie, de l'effort et de l'attitude positive, mais ne porte pas d'indication spécifique liée à la tâche (par exemple, *« Je peux le faire »* ou *« Accroche-toi encore un peu »*). Par exemple, le nageur médaillé d'or Nelson Diebel a utilisé le mot « maintenant » pour se motiver à donner des coups de fouets à certains moments d'une course.

2. Le dialogue interne pédagogique aide généralement l'individu à se concentrer sur les aspects techniques ou liés à la tâche de la performance afin d'améliorer l'exécution (par exemple, *« Garder les yeux sur le ballon »* ou *« Plier les genoux »)*. Par exemple, de nombreux attaquants de volley-ball utilisent le mot «

haut » pour les inciter à étendre leur bras lorsqu'ils frappent la balle. De même, un débutant au tennis pourrait être invité à penser à l'expression

« balayer la vaisselle de la table » pour avoir une idée de la façon d'effectuer le coup droit au tennis (Cutton et Hearon, 2013).

3. Le dialogue interne négatif est critique et humiliant, il empêche l'athlète d'atteindre ses objectifs et est contre-productif et générateur d'anxiété. Dire des choses telles que *« C'était un coup stupide », « Tu es nul »* ou *« Comment peux-tu jouer si mal ? »* n'améliore pas les performances et ne crée pas d'émotions positives. Au contraire, cela crée de l'anxiété et favorise le doute de soi. Les athlètes qui pensent positivement lors de ces événements négatifs sont généralement les meilleurs. Une étude de Hardy, Roberts et Hardy (2009) a révélé que les athlètes utilisant un journal de bord pour surveiller le dialogue interne sont devenus plus conscients du contenu de leur dialogue interne négatif ainsi que des conséquences de son utilisation. Cela pourrait avoir des conséquences appliquées importantes car, pour la plupart des athlètes, un dialogue interne négatif est préjudiciable à la performance.

Le dialogue interne peut également être divisé en catégories spontanées et centrées sur les objectifs. Le dialogue interne spontané comprend des déclarations non intentionnelles, non fonctionnelles et non instrumentales qui viennent à l'esprit sur le moment (par exemple, *« Quel coup stupide c'était ! »*), mais, néanmoins, liées à la tâche ou à l'activité en cours et à des stimuli contextuels pertinents. Le dialogue interne dirigé vers un objectif consiste en des énoncés délibérément employés pour résoudre un problème ou faire progresser une tâche (par exemple, garder les yeux sur la balle). En utilisant cette classification, Latinjak, Hatzigeorgiadis et Zourbanos (2017) ont constaté que dans les situations suscitant la colère, le dialogue interne spontané était généralement négatif et rétrospectif, tandis que dans les situations suscitant l'anxiété, le dialogue interne spontané était également positif et négatif aussi bien qu'anticipatif. Le dialogue interne orienté vers un objectif vise généralement (à la fois dans les situations de colère et d'anxiété) à créer des états activés, à réguler le comportement et à se concentrer sur des prédictions positives. Par conséquent, les entraîneurs et les préparateurs mentaux devraient se concentrer sur l'enseignement aux athlètes de stratégies de dialogue interne plus axées sur les objectifs.

Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Chroni, Theodorakis et Papapioannou (2009) ont élaboré une échelle pour évaluer le dialogue interne et ont trouvé huit types (facteurs). Cela a ajouté une spécificité à la simple classification du dialogue interne comme positif (motivationnel), pédagogique ou négatif. Les huit types ont été répartis dans les catégories suivantes :

▷ POSITIF

1. Motivation (par exemple, *« Puissance »*)

2. Confiance (par exemple, *« Je peux y arriver »*)
3. Consigne (par exemple, *« Concentre-toi sur ta technique »*)
4. Contrôle de l'anxiété (par exemple, *« Calme-toi »*)

▷ NÉGATIF

5. Inquiétude (par exemple, *« Je me trompe encore »*)
6. Désengagement (par exemple, *« Je ne peux pas continuer »*)
7. Fatigue somatique (par exemple, *« Je suis fatigué »*)

▷ NEUTRE

8. Pensées non pertinentes (par exemple, *« Que vais-je faire plus tard ce soir ? »*)

Des recherches menées sous le terme de processus ironiques dans le sport ont montré qu'essayer de ne pas effectuer une action spécifique peut déclencher par inadvertance son apparition (Wegner, Ansfield et Piloff, 1998). En laboratoire, des preuves empiriques démontrent que ce qui est accessible dans notre esprit peut exercer une influence sur le jugement et le comportement simplement parce qu'il est là. Ainsi, les gens qui essaient de bannir une pensée de leur esprit – celle d'un ours blanc, par exemple – constatent que la pensée revient environ une fois par minute. De même, les personnes essayant de ne pas penser à un mot spécifique le lâchent continuellement pendant les tests d'association de mots rapides.

Ces mêmes « erreurs ironiques » sont tout aussi faciles à évoquer dans le monde réel. Par conséquent, des consignes telles que *« Quoi que tu fasses, ne fais pas une double faute maintenant », « N'envoie pas la balle*

dans le bunker ou le lac » et *« Ne craque pas »* produiront généralement le comportement indésirable. C’est particulièrement le cas sous pression. Par exemple, Woodman, Barlow et Gorgulu (2015), lors d’une étude, ont demandé aux joueurs de hockey de tirer sur une cible spécifique. On leur a explicitement dit de faire attention de ne pas envoyer le palet à droite de la cible car cela leur enlèverait des points (processus ironique). De plus, ils ont été placés soit dans un état de faible anxiété (contrôle), soit dans un état d’anxiété élevée (ils pouvaient gagner cent-cinquante dollars s’ils avaient le score le plus élevé). Les résultats ont montré que les participants dans la condition de forte anxiété avaient plus d’erreurs à droite (ratés ironiques – on leur a explicitement dit de ne pas manquer à droite) qu’à gauche. En substance, les erreurs ironiques sont plus susceptibles de se produire lorsqu’une personne est anxieuse.

De même, Gray, Orn et Woodman (2017) ont demandé à des lanceurs expérimentés de lancer sur une cible divisée en quadrants. L’un des quadrants valait un point, deux des quadrants ne valaient aucun point, et frapper le quatrième quadrant enlevait un point. La recherche a révélé que lorsqu’ils étaient sous pression, les lanceurs expérimentés jetaient plus de lancers sur la zone qui les pénalisait d’un point que sur les zones qui leur rapportaient zéro point (pas de pénalité). Ainsi, dire aux joueurs de « ne pas rater », de « ne pas lancer la balle à un certain endroit » ou de « ne pas faire une double faute » se traduira par plus de ratés et de doubles fautes, surtout lorsqu’ils sont anxieux.

Le dialogue interne a de nombreuses fonctions en plus d’améliorer la concentration, comme l’augmentation de la confiance, l’amélioration de la motivation, la régulation des niveaux d’activation, l’amélioration de la préparation mentale, la rupture des mauvaises habitudes, l’acquisition de nouvelles habiletés et le

maintien de l'effort. Ces utilisations du dialogue interne sont généralement motivantes ou pédagogiques, selon les besoins de l'athlète. Il est intéressant de noter que certaines recherches (Hanin et Stambulova, 2002) ont montré que les athlètes font un usage intensif des métaphores dans leur dialogue interne (par exemple, rapide comme un guépard, fort comme un taureau) et que ces métaphores, lorsqu'elles sont générées par les athlètes eux-mêmes, sont particulièrement utiles pour changer les comportements et les performances.

DIALOGUE INTERNE ET AMÉLIORATION DES PERFORMANCES

Bien que les praticiens et les chercheurs aient fait valoir les avantages potentiellement importants d'un dialogue interne positif dans l'amélioration de la performance des tâches, ce n'est que relativement récemment que la recherche empirique a corroboré cette hypothèse. De plus, bien que l'accent soit mis ici sur l'amélioration de la performance, certaines recherches ont montré que le dialogue interne était efficace pour améliorer l'adhésion à l'exercice (Cousins et Gillis, 2005).

Des recherches utilisant divers autres échantillons d'athlètes ont montré que différents types de dialogues internes positifs (pédagogique, motivationnel, lié à l'humeur, autosuffisant) peuvent améliorer les performances. Ces études ont été menées, par exemple, avec des skieurs de fond, des joueurs de tennis débutants et expérimentés, des sprinteurs, des footballeurs et des patineurs artistiques (voir Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Galanis et Theodorakis, 2011). L'étude avec des patineurs artistiques (Ming et Martin, 1996) est particulièrement impressionnante car un an après l'intervention les participants ont indiqué qu'ils continuaient à utiliser le dialogue interne pendant

les entraînements et croyaient que cela améliorait leur performance en compétition.

En outre, plusieurs recherches (par exemple, Hatzigeorgiadis, Theodorakis et Zourbanos, 2004 ; Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Goltsios et Theodorakis, 2008) ont trouvé que le dialogue interne pédagogique et motivationnel était efficace pour des tâches variant en force, précision, endurance et coordination motrice fine. Cela fonctionne en réduisant la fréquence des pensées interférentes tout en augmentant la fréquence des pensées liées à la tâche. Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Bardas et Theodorakis (2013) ont constaté que le dialogue interne pédagogique centré sur un focus externe était plus bénéfique pour la performance au stade précoce de l'apprentissage que le dialogue interne motivationnel. En outre, une étude (Hardy, Begley et Blanchfield, 2015) a révélé, contrairement à certaines études précédentes, que le dialogue interne motivationnel améliorait considérablement la performance d'une tâche de précision, mais uniquement pour les athlètes hautement qualifiés effectuant une tâche bien apprise. Les auteurs ont fait valoir que, puisque les athlètes étaient hautement qualifiés et exécutaient une tâche bien apprise, ils n'avaient pas besoin d'indices techniques spécifiques ; en fait, les signaux liés aux consignes pourraient nuire à la performance qui, à ce niveau, s'exécutait automatiquement.

FAIRE CORRESPONDRE LE DIALOGUE INTERNE À LA TÂCHE

ET À L'ÉTAPE D'APPRENTISSAGE

Pour être le plus efficace, il faut faire correspondre le type de dialogue interne aux exigences de la tâche et au stade d'apprentissage (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Latinjak et Theodorakis, 2014). Plus précisément, le dialogue interne pédagogique semble être le plus efficace pour aider les athlètes à améliorer la concentration de l'attention, à diriger l'attention et à se concentrer sur les aspects techniques du mouvement. Le dialogue interne de motivation semble être plus efficace pour stimuler, augmenter la motivation et maximiser l'effort physique. Étant donné que les tâches de motricité fine nécessitent généralement une concentration attentionnelle plus précise, le dialogue interne pédagogique fonctionne mieux. Cependant, pour les tâches motrices globales, où la motivation et l'effort physique sont généralement plus importants, le dialogue interne motivationnel fonctionne mieux.

Aux premiers stades de l'apprentissage, l'utilisation d'indices explicites sous forme de dialogue interne pédagogique peut améliorer la concentration et aider à identifier et à déplacer l'attention vers des signaux pertinents pour la tâche, facilitant ainsi le processus d'apprentissage. Plus tard, lorsque les tâches sont bien apprises, le dialogue interne de motivation qui fait référence à l'activation psychologique et physiologique et à une préparation accrue améliore la performance. Lorsqu'un athlète est

hautement qualifié, la performance est plus sur « pilote automatique », ce qui nécessite une surveillance moins consciente et donc moins d'indices pédagogiques.

Enfin, les résultats d'une méta-analyse de trente-deux études sur le dialogue interne ont révélé que celui-ci était systématiquement lié positivement à l'amélioration des performances (Hatzigeorgiadis et al., 2011). De plus, les résultats ont indiqué que le dialogue interne était plus efficace pour les tâches de motricité relativement fine que pour les tâches de motricité globale, pour les tâches nouvelles que pour celles bien apprises, pour le dialogue interne pédagogique que pour le dialogue interne de motivation et pour l'entraînement que pour l'absence d'entraînement. De même, dans une étude systématique de Tod, Hardy et Oliver (2011), un accord a été trouvé concernant les effets bénéfiques du dialogue interne positif, motivationnel et pédagogique sur la performance. Les auteurs ont également constaté que le dialogue interne négatif n'était pas nécessairement préjudiciable à la performance, bien que seules quelques études aient montré ce résultat.

Peters et Williams (2006) ont démontré la nécessité de tenir compte de la culture lors de l'examen des effets du dialogue interne positif et négatif sur la performance. Plus précisément, les auteurs ont comparé le dialogue interne des Américains, des Européens et des Asiatiques de l'Est et ont constaté que les Asiatiques de l'Est avaient une proportion significativement plus élevée de dialogue interne négatif par rapport aux propos positifs des Américains et des Européens. Bien que le dialogue interne négatif soit lié à de moins bonnes performances

pour les Américains et les Européens, il était lié à de meilleures performances pour les Asiatiques de l'est. Il a été avancé qu'il y a moins de conséquences négatives de l'autocritique pour les individus issus de milieux culturels collectivistes (par exemple, les Asiatiques de l'est) que pour ceux issus de cultures individualistes (par exemple, les Américains et les Européens). Dans tous les cas, cela a des implications importantes pour les consultants en psychologie du sport travaillant avec différentes populations et met en évidence la nécessité d'être sensible aux différences culturelles.

Un autre facteur situationnel affectant le dialogue interne chez les athlètes est le comportement en matière de coaching. Zourbanos et ses collègues (2010, 2011) ont constaté que les comportements de soutien des entraîneurs étaient liés à un dialogue interne plus positif et à un dialogue interne moins négatif chez les athlètes. Cependant, les comportements d'entraînement négatifs (punition, comportements autocratiques) étaient liés à un dialogue interne plus négatif et à un dialogue interne moins positif chez les athlètes. Ainsi, les entraîneurs ont une influence non seulement sur la performance des athlètes, mais aussi sur leur façon de penser.

Dans l'une des rares expérimentations concernant le discours intérieur mené sur le terrain, Weinberg, Miller et Horn (2012) ont étudié différents types de dialogue interne ainsi que la question de savoir si des différences de performance se produisent dans le cas où le dialogue interne est attribué ou lorsqu'il est choisi. Des coureurs de niveau universitaire ont été appariés sur des temps de base sur 1 mile, puis on leur a assigné au hasard une stratégie de dialogue interne (motivationnel, pédagogique ou combiné) et ils ont pratiqué cette stratégie à l'aide d'enregistrements audio personnalisés. Les phrases de dialogue interne ont été, soit choisies par le coureur, soit attribuées au coureur.

Chaque coureur du groupe choisi a sélectionné l'un des douze énoncés individualisés (par exemple, « *Sois fort* »), et le coureur correspondant du groupe assigné a reçu les douze mêmes énoncés. Les résultats ont montré que les groupes combinés et choisis en termes de motivation affichaient les plus fortes diminutions de temps dans la course sur un mile. Cependant, tous les groupes utilisant le dialogue interne ont montré une augmentation des performances. Les entraîneurs ont convenu que des augmentations de rendement aussi importantes ne se seraient normalement pas produites sans une telle intervention.

Des chercheurs (Hatzigeorgiadis, Galanis, Zourbanos et Theodorakis, 2014) ont mené une expérience sur le dialogue interne pendant dix semaines sur de jeunes nageurs expérimentés. Les chercheurs ont travaillé avec des entraîneurs et des nageurs pour développer des stratégies de dialogue interne individualisées pour l'entraînement et des plans de dialogue interne pour la compétition. Les résultats ont révélé des améliorations significatives des performances du groupe ayant utilisé le dialogue interne par rapport au groupe témoin. Cette amélioration a été mise en évidence en compétition et c'est l'une des seules études à démontrer cet effet dans des compétitions réelles au cours d'une saison. Enfin, une étude de cas avec un coureur d'orientation de haut niveau a utilisé le dialogue interne visant un objectif (aider les athlètes à trouver des affirmations à utiliser pour résoudre un problème spécifique ou faire des progrès sur une tâche) pour changer son discours intérieur et ainsi améliorer ses performances. Essentiellement, à travers le questionnement de l'athlète, le dialogue interne original est remis en question et des possibilités alternatives sont évoquées avant de décider comment les mettre en pratique (Latinjak, Font-Llado, Zourbanos et Hatzigeorgiadis, 2016). Les résultats ont montré à travers les

commentaires de l'athlète que l'expérience était extrêmement réussie, l'aidant à évaluer, comprendre et répondre à des problèmes spécifiques avec un dialogue interne approprié. Pour obtenir des conseils sur la conduite d'interventions concernant le dialogue interne avec des athlètes ayant des habitudes fortement ancrées, voir Van Raalte, Vincent et Brewer (2017).

TECHNIQUES POUR AMÉLIORER LE DIALOGUE INTERNE

Mikes (1987) a suggéré six règles pour créer le dialogue interne dans le cadre de la production de performance : (1) utilisez des phrases courtes et précises, (2) utilisez la première personne et le présent, (3) construisez des phrases positives, (4) dites vos phrases en y mettant du sens et de l'attention, (5) parlez-vous gentiment et (6) répétez souvent les phrases. Diverses techniques ou stratégies pour améliorer le dialogue interne ont également été découvertes. Deux des plus réussies impliquent l'arrêt de la pensée et la transformation du dialogue interne négatif en dialogue interne positif.

❊ ARRÊT DE LA PENSÉE

Une façon de faire face aux pensées négatives est de les arrêter avant qu'elles ne nuisent à la performance. L'arrêt de la pensée implique de se concentrer brièvement sur la pensée indésirable, puis d'utiliser un signal ou un déclencheur pour arrêter la pensée et libérer votre esprit. Le déclencheur peut être un simple mot comme « stop » ou un déclencheur comme claquer des doigts ou frapper votre main contre votre cuisse. Ce qui rend le signal le plus efficace dépend de la personne.

Dans un premier temps, il est préférable de limiter l'arrêt de la pensée aux situations pratiques. Chaque

fois que vous commencez à avoir une pensée négative, dites simplement « *Stop* » (ou le signal que vous avez choisi) à haute voix, puis concentrez-vous sur un signal lié à la tâche. Une fois que vous avez maîtrisé cela, essayez de vous dire « *Stop* » doucement. Si une situation particulière (par exemple, tomber pendant un saut au patinage artistique) produit un discours intérieur négatif, vous devrez peut-être vous concentrer sur cet aspect de la performance pour rester plus concentré et conscient du problème particulier. Les vieilles habitudes ayant la vie dure, vous devrez sûrement vous entraîner pendant régulièrement pour arrêter vos pensées.

❇ CHANGER LE DIALOGUE INTERNE NÉGATIF EN DIALOGUE INTERNE POSITIF

Ce serait bien d'éliminer tout dialogue interne négatif, mais en fait, presque tout le monde a des pensées négatives de temps en temps. Lorsque des pensées négatives surviennent, une façon de les gérer est de les transformer en un dialogue interne positif, qui redirige l'attention pour fournir des encouragements et de la motivation. Commencez par énumérer tous les types de dialogue interne qui nuisent à votre performance ou qui produisent d'autres comportements indésirables. Le but ici est de reconnaître quelles situations produisent des pensées négatives et pourquoi. Ensuite, essayez de remplacer une affirmation négative par une affirmation positive. Lorsque vous avez fait cela, créez un tableau avec un dialogue interne dans une colonne et votre dialogue interne positif correspondant dans une autre (**figure 17.5**).

Pour passer d'un dialogue interne négatif à un dialogue interne positif, utilisez les mêmes principes que ceux que vous avez utilisés pour arrêter la pensée. Autrement dit, faites-le à l'entraînement avant de l'essayer en compétition. Parce que la plupart des pensées négatives surviennent en situation de stress, essayez d'abord

d’arrêter la pensée négative, puis respirez profondément. Pendant que vous expirez, détendez-vous et répétez la déclaration positive. Examinons maintenant d’autres habiletés liées à l’attention ou à la concentration – en particulier, comment évaluer les forces et les faiblesses attentionnelles.

THÉRAPIE COMPORTEMENTALE RATIONNELLE ÉMOTIVE

> **« Ce sera assez difficile pour moi au cours des prochains jours, mais je vais m’en remettre. Ça va aller. Il y a des choses bien pires qui peuvent arriver dans votre vie. Faire un mauvais score lors d’un tournoi de golf n’est rien en comparaison de ce que d’autres subissent. »**
>
> **Rory McIlroy après les US Masters 2011 (Philipps, 2011)**

La citation de Rory McIlroy après son échec en 2011 est une idée centrale de la thérapie rationnelle émotive (TRE) (Ellis, 1994). La TRE propose que les croyances des individus (le dialogue interne) sur l’adversité déterminent si leurs réactions émotionnelles et comportementales sont adaptées ou inadaptées. Les croyances irrationnelles mènent à des émotions dysfonctionnelles (anxiété malsaine, dépression) et à des comportements inadaptés (évitement) tandis que les croyances rationnelles mènent à des émotions fonctionnelles (optimisme) et à des comportements adaptatifs (approche). En appliquant la notion rationnelle et logique selon laquelle des choses bien pires que l’échec sportif peuvent arriver, les athlètes peuvent réduire ou éliminer les émotions dysfonctionnelles. En substance, dans la TRE, les événements eux-mêmes ne sont pas considérés comme

intrinsèquement bons ou mauvais. Au contraire, ils sont considérés comme neutres ; c'est notre discours intérieur qui fournit une évaluation positive ou négative, ce qui entraîne souvent des réactions émotionnelles négatives.

Par exemple, prenons un basketteur qui est généralement un bon shooteur mais qui a marqué un panier sur dix en première période. Le joueur pourrait avoir l'impression qu'il shoote horriblement ce soir-là, se sentir déprimé par sa terrible première période et décider de ne pas shooter en seconde période parce que son shoot est mauvais ce soir. Un autre joueur pourrait penser qu'il est un tireur à 50 % et qu'après ses échecs en première période, il sera probablement meilleur en deuxième période. Donc, son dialogue interne serait *« Je veux le ballon parce que je m'attends à réussir le prochain tir »*. Un athlète blessé, en rééducation, pourrait voir son absence pendant une saison comme un événement horrible. Le dialogue interne serait *« pourquoi moi ? »* et entraînerait un manque de motivation pour travailler avec diligence en rééducation parce que toute la saison a été perdue. Un autre athlète pourrait y voir une occasion de travailler dur (*« Je peux le faire »*), de se reposer après un tas de blessures persistantes et de revenir encore plus fort la saison prochaine. Ainsi, la même situation peut avoir deux résultats différents en fonction de la perception de l'individu de la situation et de son dialogue interne associé.

Figure 17.5 Changer le dialogue interne négatif en dialogue interne positif.

La recherche suggère que les croyances irrationnelles sont répandues chez les athlètes (par exemple, Cockerill, 2002) et que le dialogue interne irrationnel associé peut provoquer des émotions dysfonctionnelles qui perturbent la performance (par exemple, Marlow, 2009). Dans une étude menée sur une saison entière portant sur l'utilisation de la TRE sur les croyances irrationnelles dans le football (Turner, Barker et Slater, 2014), les joueurs ont participé à trois expériences orientées sur la façon de transformer les croyances irrationnelles en un dialogue interne positif et rationnel. Par exemple, plusieurs athlètes avaient la croyance irrationnelle qu'ils devaient gagner pour être perçus comme en réussite. Pour contester cela, les athlètes ont été interrogés sur les choses qu'ils doivent avoir dans la vie (par exemple, de la nourriture, de l'eau, un abri) afin qu'ils puissent alors réaliser que gagner un match de football n'est pas une nécessité. Les résultats ont montré que toutes les croyances irrationnelles étaient

réduites après l'intervention et que les athlètes ont perçu que le programme leur donnait plus de contrôle émotionnel et les aidait à améliorer leurs performances.

Wood, Barker et Turner (2017) ont mené une étude de cas approfondie utilisant la TRE pendant sept semaines avec un archer de haut niveau qui éprouvait de l'anxiété liée à la performance avant et pendant les compétitions. Six mois plus tard, les résultats ont révélé que l'archer augmentait son utilisation des croyances rationnelles et diminuait son utilisation des croyances irrationnelles tout en augmentant son efficacité personnelle, son sens de contrôle et ses performances compétitives. Il convient de noter que les psychologues du sport qui utilisent la TRE avec des athlètes doivent être formés à la technique avant de l'utiliser. Turner et Barker (2014) donnent un excellent aperçu de la façon dont les praticiens pourraient utiliser la TRE pour réduire les croyances irrationnelles chez les athlètes et faire progresser leur dialogue interne pour le rendre plus rationnel et productif.

❇ COMBINEZ DIALOGUE INTERNE ET FEEDBACK

La plupart des chercheurs et des praticiens essaient simplement de changer ou d'éliminer le discours intérieur négatif. Cependant, la recherche a montré que l'ajout du feedback personnel au dialogue interne pédagogique peut améliorer à la fois la concentration et la performance. Latinjak, Torregrosa et Renom (2011) ont demandé aux pratiquants d'utiliser le dialogue interne pédagogique (par exemple, *« pliez les genoux »*) que les pratiquants avaient développé pour eux-mêmes. Les pratiquants ont ensuite donné leur avis : lorsqu'ils exécutaient correctement l'habileté, ils se disaient simplement *« oui », « bien »* ou *« ok »*, et lorsqu'ils exécutaient l'habileté de manière incorrecte, ils se disaient simplement non ou pas bien. L'ajout du

feedback personnel a amélioré les performances au-delà de la simple utilisation d'un mot-clé spécifique (c'est-à-dire, le discours intérieur). Cela peut aider les athlètes à s'impliquer davantage dans le processus d'apprentissage, à se donner un feedback technique adéquat et à résoudre de manière positive les problèmes lorsque le coach n'est pas disponible.

ÉVALUATION DES HABILETÉS ATTENTIONNELLES

Avant d'essayer d'améliorer la concentration, vous devez être en mesure d'identifier les domaines problématiques, tels que les habiletés attentionnelles non développées. Les distinctions de Nideffer concernant la focalisation attentionnelle – c'est-à-dire externe opposée à interne et large opposée à étroite – sont utiles à cet égard. Nideffer a fait valoir que les gens ont des styles attentionnels différents qui contribuent aux différences dans la qualité de la performance.

CONSEILS FONDÉS SUR DES PREUVES POUR LES PRATICIENS

Hardy et Zourbanos (2016) ont passé en revue les études sur le dialogue interne et présentent les 5 objectifs du dialogue interne

pour aider les praticiens à traduire la recherche en pratique :

1. Personnalisé. La personne doit façonner individuellement le contenu du dialogue interne afin qu'il ait une signification particulière.
2. Réalisé. Le dialogue interne doit être réalisé pendant l'entraînement avant d'être mis en œuvre dans des situations de compétition. Il est important pour qu'il soit efficace de se familiariser avec celui-ci et de clarifier comment et quand l'utiliser.
3 .But. Savoir ce qui doit être accompli facilitera des interventions supérieures et aidera à déterminer la nature des énoncés employés en fonction de la nature de la tâche.
4. Formulation positive. Le dialogue interne doit être positif, engager l'individu à faire ou le motiver à continuer ou les deux, en particulier dans des situations défavorables.
5. Situation. Adaptez le dialogue interne à la situation actuelle de la personne. Par exemple, découvrez si elle croit ou non que son dialogue interne peut améliorer sa situation, à quel stade d'apprentissage elle en est et si elle est susceptible de se parler à elle-même lorsqu'elle est stressée.

Tableau 17.1 Échelles attentionnelles du test du style attentionnel et interpersonnel.

TEST DU STYLE ATTENTIONNEL ET INTERPERSONNEL

Nideffer (1976) a conçu le Test du style attentionnel et interpersonnel (STAI) pour mesurer le style d'attention ou la disposition d'une personne. Le STAI comporte dix-sept sous-échelles ; 6 d'entre elles mesurent le style attentionnel et les autres mesurent le style interpersonnel et le contrôle cognitif. Notez dans le **tableau 17.1** que trois des échelles évaluent les aspects de la focalisation efficace (large-externe, large-interne et étroite) et trois évaluent les aspects de l'inefficacité de la focalisation (surcharge externe, surcharge interne et focalisation réduite).

❊ STYLES ATTENTIONNELS EFFICACES ET INEFFICACES

Les personnes qui se concentrent bien (pratiquants efficaces) gèrent bien les stimuli simultanés provenant de sources externes et internes (**figure 17.6**). Ils ont des scores élevés sur une focalisation large-externe et large-interne et peuvent effectivement passer d'une attention large à une focalisation étroite si nécessaire. Les pratiquants efficaces sont également faibles sur les trois mesures d'attention inefficace mentionnées dans le paragraphe précédent, ce qui signifie qu'ils peuvent s'occuper de nombreux stimuli sans être surchargés d'informations. Ils peuvent également réduire leur concentration attentionnelle si nécessaire sans omettre ou manquer aucune information importante.

POINT CLÉ

Les pratiquants efficaces peuvent se concentrer sur plusieurs stimuli sans être surchargés et peuvent réduire la concentration attentionnelle sans laisser de côté des informations importantes. Les pratiquants inefficaces sont facilement déconcertés par de multiples stimuli.

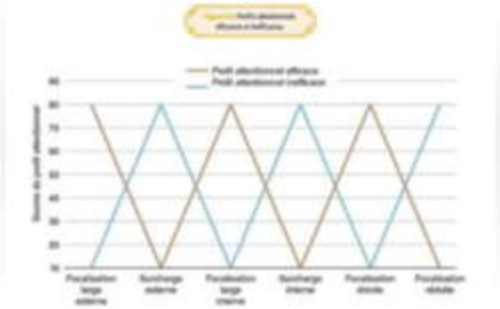
En revanche, les personnes qui ne se concentrent pas bien (pratiquants inefficaces) ont tendance à devenir confuses et surchargées par de multiples stimuli, à la fois internes et externes. Lorsqu'ils adoptent une focalisation large–interne ou externe, ils ont du mal à réduire leur largeur attentionnelle. Par exemple, ils peuvent avoir du mal à bloquer les bruits de foule ou les mouvements dans les gradins. En outre, le score élevé sur l'échelle de focalisation réduite indique que lorsqu'ils supposent une focalisation étroite, celle-ci est si étroite que des informations importantes sont laissées de côté. Un joueur de football, par exemple, pourrait réduire son attention sur le ballon et ne pas voir un joueur adverse à ses côtés prêt à lui subtiliser le ballon ! Pour que les pratiquants inefficaces soient plus performants dans les compétitions sportives, ils doivent apprendre à changer la direction de leur attention et à restreindre ou élargir l'attention selon la situation.

※ TEST DU STYLE ATTENTIONNEL ET INTERPERSONNEL COMME MESURE DE TRAIT

Le STAI de Nideffer mesure de façon générale le caractère d'une personne et la façon dont il s'occupe de l'environnement. Il ne tient pas compte des facteurs situationnels. Rappelez-vous le point de vue interactionnel du chapitre 4, un modèle qui présente

une description plus complète du comportement humain que l'approche plus traditionnelle des traits de personnalité. Si un entraîneur de football utilisait le STAI pour mesurer le style attentionnel des joueurs sans considérer que différentes positions exigent différents types de concentration attentionnelle, l'entraîneur obtiendrait peu d'informations pertinentes pour améliorer la performance.

Le STAI serait plus utile s'il comportait des mesures spécifiques au sport car les questions évaluant les capacités attentionnelles seraient dirigées vers les compétences spécifiques utilisées dans un sport particulier. Des mesures de style attentionnel spécifiques au sport ont été développées pour le tennis (Van Schovck et Grasha, 1981) et le tir au pistolet (Etzel, 1979). L'utilisation de mesures de focalisation attentionnelle spécifiques au sport peut aider à identifier les faiblesses attentionnelles particulières sur lesquelles les athlètes et les entraîneurs doivent travailler. Malgré l'utilité du STAI pour les praticiens dans l'évaluation du style attentionnel, le test a été critiqué par les chercheurs en termes de validité et de certaines de ses hypothèses sous-jacentes. Les chercheurs soutiennent que d'autres mesures devraient être utilisées pour évaluer les capacités attentionnelles. Nous présenterons ensuite quelques-unes de ces alternatives.



MESURES PSYCHOPHYSIOLOGIQUES

Bien que les praticiens se soient principalement appuyés sur des mesures par questionnaire du style attentionnel, comme le STAI, les chercheurs ont également utilisé des évaluations psychophysiologiques pour aider à mesurer les processus attentionnels (Wilson, 2012). Les indicateurs psychophysiologiques de l'attention qu'ils ont été le plus souvent utilisés dans les environnements de sport et d'exercice sont les ondes cérébrales, mesurées par un électroencéphalogramme (EEG), et les mesures de la fréquence cardiaque. L'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle a également été utilisée pour en savoir plus sur le fonctionnement du cerveau et les demandes attentionnelles (Bishop, 2009). En général, les mesures physiologiques de l'attention ont été réalisées le plus souvent auprès des athlètes utilisant des habiletés « fermées » (c'est-à-dire, ceux qui sont à leur propre rythme, répétitifs et exécutés dans un environnement relativement stable), comme le golf, le bowling, le tir au pistolet et le tir à l'arc.

※ MESURES D'EEG

Dans les études utilisant l'EEG, les schémas d'activité cérébrale des tireurs au pistolet et à la carabine et des

archers ont généralement été évalués avant le tir. On constate de façon cohérente que la précision des performances de tir a tendance à être associée aux fréquences alpha (généralement liées à un état de veille détendu) dans l'hémisphère cérébral gauche. En particulier, l'activité alpha augmente dans l'hémisphère gauche dans les quelques secondes qui précèdent le relâchement de la flèche ou l'appui sur la gâchette du pistolet. Cette augmentation de l'activité alpha suggère que les tireurs de haut niveau ont acquis un tel contrôle sur leurs processus attentionnels qu'ils peuvent volontairement réduire l'activité cognitive dans leur hémisphère gauche. Ceci, à son tour, peut conduire à une diminution des distractions cognitives sans rapport avec la tâche qui pourraient autrement perturber les performances de tir (Summers et Ford, 1995).

❊ MESURES NEUROLOGIQUES

Une approche neurologique pour étudier l'attention est l'utilisation de la fréquence cardiaque. Cela provient d'un travail dans les années 1960, lorsque Lacey (1967) expliquait que la décélération de la fréquence cardiaque pendant la période préparatoire au tir était causée par les tireurs qui dirigeaient leur attention vers l'extérieur à ce moment-là – en se concentrant non seulement sur la cible visuelle mais aussi sur la meilleure façon de stabiliser et d'aligner le pistolet. Ces observations ont été étayées par des recherches plus récentes (voir Hatfield et Hillman, 2001), qui indiquent que la décélération cardiaque a tendance à se produire juste avant la performance chez les athlètes de haut niveau dans des activités qu'ils contrôlent individuellement (par exemple, le tir à l'arc, le tir au pistolet, le tir à la carabine). Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les tireurs concentrent leur attention sur des signaux externes qui les incitent à réagir.

Nous avons jusqu'ici détaillé le contexte et les résultats des recherches concernant les processus attentionnels. Dans la section suivante, nous suggérons des méthodes spécifiques pour améliorer la focalisation attentionnelle et passer d'un type d'attention à l'autre.

AMÉLIORATION DE LA CONCENTRATION

Être capable de rester concentré sur les signaux environnementaux pertinents est essentiel pour une performance efficace. En décrivant les moyens d'améliorer la concentration, nous nous concentrons d'abord sur les choses qui peuvent être faites sur le terrain. Ensuite, nous suggèrerons des exercices que les athlètes peuvent pratiquer à d'autres moments et à d'autres endroits. Notez cependant que dans ce chapitre, nous ne discutons pas de certaines des choses importantes que les athlètes peuvent faire pour améliorer leur concentration, car d'autres chapitres les présentent de façon détaillée. Par exemple, l'utilisation de l'imagerie (chapitre 14), le contrôle du niveau d'activation (chapitre 13) et l'établissement d'objectifs de performance et de processus (chapitre 16) se sont avérés être des moyens efficaces pour améliorer la concentration.

TECHNIQUES SUR SITE

Les athlètes de compétition peuvent utiliser l'une des six techniques suivantes pour améliorer la concentration sur le terrain. Notez que certaines techniques

fonctionnent mieux pour certains types d’athlètes (Mac Pherson, Collins et Morriss, 2008).

❊ UTILISER LES SIMULATIONS À L’ENTRAÎNEMENT

Quiconque a pratiqué un sport de compétition sait que l’environnement de compétition comprend de nombreux facteurs qui ne sont pas présents au même degré dans l’environnement d’entraînement. Des facteurs environnementaux tels qu’une foule bruyante et agressive, la présence d’arbitres et le comportement de l’adversaire rendent sans aucun doute l’environnement concurrentiel très différent du contexte de pratique. De plus, les facteurs psychologiques, tels que l’anxiété de compétition, la motivation et la confiance, sont tous susceptibles de varier entre l’entraînement et la compétition.

Tous ces facteurs représentent des distractions potentielles pour les athlètes et peuvent nuire aux performances.

Vous pouvez vous préparer à faire face aux distractions et aux conditions environnementales en vous entraînant systématiquement dans cette situation (Schmid, Peper et Wilson, 2001). Par exemple, des athlètes de haut niveau ont déclaré utiliser des simulations pour se préparer mentalement. Le lanceur de javelot olympique britannique Steve Backley a déclaré qu’il avait parfois structuré son entraînement pour se mettre sous le même genre de pression qu’il s’attendait à rencontrer le jour des qualifications d’une grande compétition : « *J’avais trois lancers pour franchir 75 à 76 mètres, je repérais la distance et j’effectuais le processus de simulation de la pression* » (Jones et Hardy, 1990).

❇ UTILISER DES MOTS-CLÉS

Les mots-clés sont utilisés pour déclencher une réponse particulière et sont en réalité une forme de dialogue interne. Ils peuvent être pédagogiques (par exemple, « traverse la balle », « garde les épaules en arrière », « étire-toi », « regarde le ballon ») ou motivants ou émotionnels (par exemple, « fort », « bouge », « détends-toi », « accroche-toi », « sois fort »). Le tout est de garder des mots-clés simples et de les laisser déclencher automatiquement la réponse souhaitée. Par exemple, une gymnaste effectuant une routine au sol peut utiliser le mot-clé « vers l'avant » pour s'assurer qu'elle pousse vers l'avant à un certain moment de sa performance. De même, un sprinter pourrait dire « explose » pour s'assurer qu'il sort bien des starting-blocks. Il semble important d'utiliser ces mots-clés dans la pratique afin qu'ils deviennent familiers et bien appris avant d'être utilisés en compétition.

POINT CLÉ

Les mots-clés doivent être soit pédagogiques (axés sur la technique), soit motivants pour aider à se concentrer sur la tâche à accomplir.

Les mots-clés sont particulièrement utiles lorsque vous essayez de varier ou de changer un modèle de mouvement, qu'il s'agisse de changer votre swing de golf, votre position de frappe, votre routine de danse aérobique ou votre mouvement de service. Dans la salle d'entraînement, les athlètes peuvent utiliser des mots-clés comme « détente » ou « doucement » lorsqu'ils étirent des muscles et des articulations blessés. De plus,

les signaux attentionnels sont utiles pour essayer de casser une mauvaise habitude. Par exemple, lorsque les coureurs de demi-fond se fatiguent, ils commencent à être dans le rouge et leur cadence ralentit, et ils gagneraient à se concentrer sur une foulée plus courte plus rapide et un balancement de bras fort avec éventuellement un mot-clé tel que « balance les bras » ou « foulée courte ».

❊ UTILISEZ LA PENSÉE SANS JUGEMENT

L'un des plus grands obstacles auxquels les athlètes sont confrontés pour maintenir leur concentration est la tendance à évaluer les performances et à les classer comme bonnes ou mauvaises. De tels jugements ont tendance à susciter des réactions personnelles, liées à l'ego. Le processus d'évaluation et de jugement de ce que vous faites sur le terrain de sport nuit généralement à la performance. Après avoir porté un jugement sur une partie de votre performance ou de votre comportement, il est courant de commencer à généraliser. Par exemple, un joueur de football qui rate quelques occasions de marquer un but peut penser : *« Je manque toujours les plus faciles », « Je ne suis qu'un athlète qui craque »* ou *« Je ne peux pas en frapper une quand j'en ai besoin ».* Une telle réflexion mine sa motivation à adhérer à un programme d'exercices (ce sujet est développé au chapitre 19).

Au lieu de juger de la valeur d'une performance et de la classer comme bonne ou mauvaise, apprenez à regarder vos actions sans porter de jugement. Par exemple, un lanceur de baseball se rend compte qu'il n'a pas un bon contrôle aujourd'hui – il a vu défiler cinq frappeurs dans les trois premières manches. Cette observation peut l'amener à généraliser qu'il est un mauvais lanceur et qu'il n'a pas le contrôle de ses lancers. Cette réflexion peut conduire à la colère, à la

frustration et au découragement. Au lieu de cela, ce lanceur pourrait évaluer comment il lance et simplement remarquer que la plupart de ses lancers hors de la zone de frappe ont été trop hauts. Cela lui indiquerait, par exemple, qu'il ne suit pas correctement son lancer. En réponse, il pourrait se concentrer sur le fait de bien casser le poignet et de bien suivre sa balle pour l'empêcher de monter, ce qui devrait se traduire par de meilleures performances et des sensations plus positives.

❇ ÉTABLIR DES ROUTINES

Les routines peuvent focaliser la concentration et peuvent être extrêmement utiles dans la préparation mentale d'une performance à venir. La définition généralement acceptée des routines de préparation a été proposée par Moran (1996), qui a défini la routine comme « une séquence de pensées et d'actions pertinentes pour la tâche dans lesquelles un athlète s'engage de manière systématique avant sa production de performance dans un champ d'habiletés sportives spécifiques ». Les recherches portant sur les routines des nageurs olympiques ont révélé que les routines étaient divisées en deux parties : le plan lui-même et la mise en œuvre du plan dans le cadre de la performance (Grant et Schempp, 2013). Les chercheurs ont fait valoir que les routines de préperformance fonctionnent en aidant les athlètes à transférer leur attention des pensées non pertinentes à la tâche vers des pensées pertinentes à la tâche et à réduire l'anxiété (Hazell, Cotterill et Hill, 2014). Les routines augmentent la probabilité que les individus ne soient pas distraits en interne ou en externe avant et pendant la performance et permettent souvent à la performance de rester automatique sans l'interférence de l'attention consciente.

L’efficacité des routines bénéficie d’un soutien substantiel dans les études empiriques (voir Lidor, Hackfort et Schack, 2014, pour une analyse). Bien que les routines soient adaptées à la période avant le début de la production de performance ou entre les performances, elles devraient être utilisées systématiquement pendant l’entraînement afin qu’elles soient apprises et puissent ensuite être transférées de la pratique à la compétition (Schack, Whitmarsh, Pike et Redden, 2005).

POINT CLÉ

Les routines peuvent être utilisées avant ou pendant un événement pour attirer l’attention, réduire l’anxiété, éliminer les distractions et renforcer la confiance.

L’esprit commence souvent à vagabonder pendant les temps morts. Ces moments sont idéaux pour les routines. Par exemple, une joueuse de tennis pendant les changements de côté peut s’asseoir sur une chaise, prendre une profonde inspiration et imaginer ce qu’elle veut faire au prochain jeu. Ensuite, elle peut répéter deux ou trois mots-clés pour l’aider à focaliser son attention avant de se présenter sur le cours. Les routines peuvent aider à structurer le temps avant la performance et entre les performances afin qu’un athlète puisse être mentalement concentré quand il est temps de performer.

Les athlètes ont des routines qui peuvent être courtes et simples mais aussi à complexes et longues. Cependant, la recherche a révélé qu’en général, plus la durée de la routine est courte (quel que soit le nombre de

comportements dans la routine), plus la performance est réussie (Farrow et Kemp, 2003). Certaines routines, (appelés dans ce cas des « rituels ») sont à la limite de la superstition, comme porter une paire de chaussettes porte-bonheur, nouer ses lacets d'une certaine manière ou marcher jusqu'au monticule du lanceur sans marcher sur les lignes. L'individu doit se sentir à l'aise avec sa routine et aider à affiner sa concentration à l'approche du moment de la performance. Velentzas, Heinen et Schack (2011) ont découvert qu'une bonne façon d'intégrer les routines à la performance est de faire en sorte que les athlètes aient une image cohérente de la routine.

Les routines de préperformance structurent les processus de pensée et les états émotionnels de l'athlète, en gardant l'attention sur le présent et sur les signaux liés à la tâche. Bien que des recherches plus empiriques soient nécessaires, Cotterill (2010) note que les routines ont été créées pour réduire l'effet des distractions, focaliser l'attention sur les signaux pertinents, fournir aux athlètes un sentiment de contrôle, réduire le stress, agir comme un déclencheur de modèles de mouvement bien appris ; elles améliorent le rappel des états psychologiques et physiologiques, aident les athlètes à atteindre une cohérence comportementale et temporelle et améliorent les performances sous pression (voir la **figure 17.7** pour des exemples de routines de préperformance pour le football et le tennis). Plusieurs modèles ou approches pour créer des routines de préperformance ont été développés, y compris l'approche en cinq étapes de Singer (2002), le modèle en quatre points de Murphy (1995) et Lidor et le modèle de Singer (2000) pour l'apprentissage de nouvelles habiletés.

UNE APPROCHE EN CINQ ÉTAPES POUR DÉVELOPPER DES ROUTINES DE PRÉPERFORMANCE

Cotterill (2011) a détaillé une approche en cinq étapes pour développer des routines de préperformance efficaces. Il est optimal de développer l'approche d'une routine de préperformance avec un préparateur mental. Cette approche comprend les éléments suivants :

1. **Enregistrement de la performance**. Pour déterminer la routine actuelle du joueur, les routines de compétition et d'entraînement du joueur sont filmées.
2. **Clarifier la signification du comportement**. Le joueur regarde les vidéos et détermine sa conscience des routines.
3. **Développer la concentration et la fonction pour chaque composante comportementale**. Le joueur exécute ses comportements de préperformance existants, puis discute avec le préparateur mental de la signification et de la fonction de chaque comportement distinct.
4. **Construction et mise au point de la routine**. Le préparateur mental explore ce que le joueur cherche à réaliser pendant la période de préparation (p. ex., relaxation, attention concentrée,

implication dans l'imagerie). Ensuite, un mot-clé pertinent (par exemple, « relax » ou « concentration ») est défini et correspond à la signification et à la période de temps associée au comportement.

5. **Pratique**. Une fois les routines comportementales et mentales développées, elles sont intégrées aux pratiques régulières. Au début, cela inclut une approche de réflexion à haute voix dans laquelle le joueur exprime les pensées qui ont été développées pour aller avec les comportements de préperformance spécifiques. Le joueur s'entraîne de cette façon jusqu'à ce que le déclencheur soit complètement intégré dans la routine et que verbaliser les pensées à haute voix ne soit plus nécessaire.

❊ ÉLABORER DES PLANS DE COMPÉTITION

Des entretiens approfondis avec des athlètes de haut niveau dans une variété de sports indiquent clairement l'importance pour ces individus d'établir des plans de pré-compétition et de compétition pour aider à maintenir la concentration attentionnelle (par exemple, Gould, Eklund et Jackson, 1992 ; Greenleaf, Gould et Dieffenbach, 2001). Ces plans aident les athlètes non seulement à se préparer pour leurs épreuves, mais également à ce qu'ils feraient dans différentes circonstances. Dans la plupart des cas, les athlètes conçoivent ces plans d'action détaillés pour faciliter

l’attention portée au processus de performance (par opposition aux éléments sur lesquels ils n’ont aucun contrôle direct, comme les autres concurrents et le résultat final). Les remarques suivantes d’un marathonien d’élite soulignent l’importance d’un plan détaillé :

> **« Je me concentre tout au long de la course sur la gestion de ma course. J’ai toujours un plan de départ pour trouver mon rythme. J’aime être proche du leader mais pas être le leader. Je choisis toujours une place dans la course où je suis bien positionné. Quand on arrive aux derniers kilomètres, j’essaie de remonter (si j’ai encore de l’énergie) mais j’essaie de rester détendu car il est facile de se crisper vers la fin. »**

Une façon d’élaborer des plans de compétition consiste à utiliser une approche « et si » afin que les athlètes puissent préparer un plan pour différents scénarios qui pourraient être probables ou improbables mais possibles. Par exemple, l’équipe australienne de netball s’est préparée pour un match important avec l’équipe jamaïcaine (sur son terrain) en planifiant ce qu’il faudrait faire si les lumières du stade s’éteignaient. Étonnamment, cette situation « et si » s’est réellement produite, et les Australiens y ont très bien fait face, en partie grâce à leur préparation intensive à une telle situation. En synthèse, des plans spécifiques détaillés peuvent aider les athlètes à concentrer et à maintenir leur attention tout au long de la compétition, quelles que soient les contraintes de la situation.

❇ SUR-APPRENTISSAGE DES HABILETÉS

Pour performer à des niveaux élevés, les athlètes rapportent que le sur-apprentissage des habiletés impliquées dans leur sport aide à se concentrer en situation de compétition (Hardy, Jones et Gould, 1996). Le sur-apprentissage permet d'automatiser la performance d'une habileté. Cela libère à son tour l'attention pour se concentrer sur d'autres aspects de l'environnement de performance. La recherche a également montré que le sur-apprentissage facilite l'exécution simultanée de plus d'une tâche en permettant aux athlètes d'établir des processus attentionnels automatiques. Par exemple, un meneur de basket n'a pas à se concentrer beaucoup sur le dribble du ballon une fois que cela est devenu automatique ; il peut alors se concentrer sur le mouvement et le positionnement des autres joueurs sur le terrain, ce qui lui permet de faire des passes plus efficaces.

EXERCICES POUR AMÉLIORER LA CONCENTRATION

En plus des six techniques que nous avons présentées pour améliorer la concentration sur le terrain, il est possible de faire des exercices pour augmenter ses capacités de concentration. Ces exercices peuvent être adaptés à n'importe quel sport.

❊ EXERCICE 1: APPRENDRE À DÉTOURNER L'ATTENTION

Cet exercice peut être pratiqué dans son intégralité ou divisé en exercices séparés (Gauron, 1984). Avant de commencer l'exercice, asseyez-vous ou allongez-vous dans une position confortable et prenez quelques respirations profondes au niveau du diaphragme.

1. Faites attention à ce que vous entendez. Séparez chaque son et nommez-le : est-ce qu'il s'agit de voix, de pas, de la radio ? Ensuite, écoutez tous les sons autour de vous sans tenter de les identifier ou de les classer. Écartez simplement vos pensées et écoutez le mélange de sons comme si vous écoutiez de la musique.

2. Prenez maintenant conscience de vos sensations corporelles, telles que la sensation de la chaise, du lit ou du sol qui vous soutient. Retenez mentalement chaque sensation au fur et à mesure que vous la remarquez. Avant de passer à une autre sensation, laissez chaque sensation s'attarder un moment pendant que vous l'examinez de près, en considérant sa qualité et sa source.

3. Portez votre attention sur vos pensées et vos émotions. Que chaque émotion ou pensée surgisse simplement ; n'essayez pas de penser spécifiquement à quoi que ce soit. Restez relaxé et détendu, peu importe ce que vous pensez ou ressentez. Maintenant, essayez de ressentir chacun de vos sentiments et chacune de vos pensées individuellement. Enfin, voyez si vous pouvez simplement laisser passer toutes ces pensées et émotions et vous détendre.

❊ EXERCICE 2: APPRENDRE À RESTER CONCENTRÉ

Trouvez un endroit calme sans distractions. Choisissez un objet sur lequel vous concentrer (vous pouvez choisir quelque chose en rapport avec le sport auquel vous jouez, comme un palet de hockey, une balle de football, de baseball ou de volley-ball). Tenez l'objet dans vos mains. Prenez le temps de tout ressentir, sa texture, sa couleur et toute autre caractéristique distinctive. Maintenant, posez l'objet et concentrez-vous dessus, en l'examinant en détail. Si vos pensées s'égarent, ramenez votre attention sur l'objet. Enregistrez combien de temps vous pouvez rester concentré sur l'objet. Il n'est pas facile de rester concentré sur un seul objet. Une fois que vous êtes capable de rester concentré pendant au moins cinq minutes, commencez à vous entraîner en présence de distractions. Notez combien de temps vous pouvez maintenir votre attention dans ces conditions.

❊ EXERCICE 3: RECHERCHE D'INDICES PERTINENTS

L'exercice de la grille a été largement utilisé en Europe de l'Est comme un outil de détection avant la compétition. Cela peut vous donner une idée de ce que signifie être totalement concentré. L'exercice nécessite une grille contenant des nombres à deux chiffres allant de 00 à 99 (**figure 17.8**). Le but est de parcourir la grille dans un laps de temps défini (généralement une ou deux minutes) et de cocher autant de nombres qui se suivent que possible (00, 01, 02, 03, etc.). Vous pouvez utiliser la même grille plusieurs fois en commençant simplement par un nombre plus élevé (par exemple, 33, 41, 51) qu'auparavant. Vous pouvez créer de nouvelles grilles en utilisant n'importe quelle combinaison de nombres. Les personnes qui se concentrent intensément, numérisent et stockent des indices pertinents, obtiennent un score allant entre 20 et 30 (en termes de nombres trouvés en une minute).

Cet exercice vous aide à apprendre à focaliser votre attention et à analyser l’environnement à la recherche d’indices pertinents (ce qui est particulièrement important dans les sports rapides tels que le basket-ball, le hockey et le football), et vous pouvez le modifier dans différentes situations. Par exemple, vous pouvez scanner la grille en vous confrontant à différents types de distractions, comme une conversation ou de la musique forte. Au fur et à mesure que votre concentration s’améliorera, vous serez mieux en mesure de bloquer ces distractions et de vous concentrer exclusivement sur la tâche. N’est-ce pas ce que la plupart des athlètes veulent accomplir en termes de concentration – absorption complète et élimination de toutes les distractions ?

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. Définir la concentration et expliquer comment elle est liée à la performance.

La concentration dans le champ du sport et de l’exercice implique généralement de se concentrer sur les signaux pertinents dans l’environnement, de maintenir cette concentration au fil du temps, d’être conscient de l’évolution de la situation et de changer de concentration si nécessaire. Les athlètes qui décrivent leurs meilleures performances mentionnent inévitablement qu’ils sont complètement absorbés par le présent, concentrés sur la tâche à accomplir et extrêmement conscients de leur propre corps et de l’environnement extérieur. La recherche a également montré qu’un élément clé de la performance optimale est la capacité de l’athlète à focaliser son attention et à devenir pleinement absorbé par le jeu. Les athlètes experts utilisent divers signaux attentionnels, captant ces signaux plus rapidement que les novices, pour s’aider eux-mêmes à exécuter leurs habiletés plus rapidement et plus efficacement.

2. Expliquer les principales théories des effets de concentration.

Les trois principales approches pour étudier les processus attentionnels sont les théories à canal unique (capacité fixe), les théories d'allocation variable (flexible) et les théories sur des ressources multiples. La réflexion actuelle approuve l'approche des ressources multiples, qui considère l'attention comme une série de ressources ou de multiprocesseurs, chacun avec ses propres capacités uniques et ses propres relations ressource-athlète.

3. Identifier différents types de concentration attentionnelle.

Nideffer a identifié quatre types de focalisation attentionnelle : large-externe, étroite-externe, large-interne et étroite-interne. Différents sports ou tâches motrices nécessitent ces différents types d'attention pour produire une performance efficace.

4. Décrire quelques problèmes d'attention.

Les problèmes d'attention peuvent être classés comme provenant de distractions internes ou externes. Les distractions internes comprennent le fait de s'attarder sur des événements passés ou

futurs, de craquer sous la pression, de ressentir de la fatigue, de ressentir un manque de motivation et de suranalyser la mécanique corporelle. Les distractions externes incluent des facteurs visuels, tels que le public, et auditifs, tels que le bruit de la foule, ainsi que le sens du jeu de l'adversaire.

5. Expliquer comment fonctionne le dialogue interne.

Le dialogue interne prend de nombreuses formes, mais il peut être catégorisé simplement comme motivationnel, pédagogique et négatif. Le dialogue interne de motivation et le dialogue interne pédagogique sont généralement des atouts qui peuvent améliorer l'estime de soi, la motivation et la concentration attentionnelle. Il a été démontré que ces types de dialogues internes améliorent les performances, bien que le type de dialogue interne doive être adapté au type de tâche pour en tirer un bénéfice maximal. Le dialogue interne négatif est critique et humiliant, et il a tendance à produire de l'anxiété, ce qui nuit à la concentration.

6. Expliquer comment évaluer la capacité d'attention.

Le style attentionnel peut être mesuré par le test du style attentionnel et interpersonnel, et les forces et les faiblesses peuvent ensuite être évaluées pour développer des programmes visant à améliorer la

concentration d’un individu. Les processus attentionnels peuvent également être mesurés par l’activité des ondes cérébrales et la fréquence cardiaque.

7. Discuter de la manière d’améliorer la concentration attentionnelle.

Pratiquer des techniques et des exercices simples sur et en dehors du court ou du terrain aidera à améliorer les habiletés de concentration. Ces techniques comprennent des activités telles que l’utilisation de simulations, l’utilisation de mots-clés, l’utilisation de la pensée sans jugement, l’autosurveillance, l’élaboration de plans concurrentiels et l’établissement de routines.

8. Détailler le concept de pleine conscience.

La pleine conscience est une technique qui se concentre sur le moment présent sans porter de jugement. Les concepts fondamentaux de la pleine conscience sont la conscience et l’acceptation, encourageant les individus à accepter leurs pensées et leurs sentiments sans porter de jugement au fur et à mesure qu’ils se produisent plutôt que de les ignorer complètement (comme certaines autres techniques de concentration et de relaxation ont tendance à le faire). La capacité d’autorégulation de l’attention grâce à la pleine conscience est développée en pratiquant l’attention à un objet

pendant de longues périodes de temps, en déplaçant l’attention entre les objets et en laissant passer les pensées et les sentiments non pertinents.

MOTS-CLÉS

Approche informative
Attention
Attention sélective
Capacité attentionnelle
Concentration
Concentration attentionnelle
Conscience de la situation
Dialogue interne
Distractions auditives
Distractions externes
Distractions internes
Distractionsvisuelles
Effondrement
Épuisement de l’ego
Focalisation attentionnelle étroite
Focalisation attentionnelle externe
Focalisation attentionnelle interne
Focalisation attentionnelle large
Interruption de la pensée
Mots-clés
Pleine conscience
Pratiquants efficaces
Pratiquants inefficaces
Quiet eye
Stratégie attentionnelle associative
Stratégie attentionnelle dissociative
Thérapie comportementale émotionnelle rationnelle
Vigilance attentionnelle

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Comment William James définissait-il à l'origine la concentration il y a plus de cent ans ?

Comment sa définition a-t-elle évolué depuis ? Pourquoi la capacité de se concentrer sur des signaux pertinents dans l'environnement et de maintenir cette concentration est-elle essentielle à la définition d'une focalisation attentionnelle appropriée ?

2. Expliquez le concept de pleine conscience, y compris deux programmes qui ont utilisé la pleine conscience pour augmenter la concentration et réduire l'anxiété.

3. Le STAI de Nideffer mesure le trait de personnalité relatif au traitement de l'environnement.

Quelles sont les limites inhérentes à la mesure des traits des perceptions d'un athlète ? Comment transformer le STAI en un meilleur outil d'évaluation ? Quelles mesures prendriez-vous pour mettre en place une pratique sportive utilisant des techniques d'amélioration de la concentration ? Expliquez pourquoi chaque technique est susceptible d'amener les pratiquants à se concentrer sur les stimuli pertinents.

4. Discutez des raisons pour lesquelles les routines servent de préparation à la

performance (différentes fonctions des routines) et quel est le meilleur moment pour exécuter

une routine. Comment développeriez-vous une nouvelle routine pour un athlète ?

5. Décrivez les différents types et utilisations du dialogue interne. Donnez un exemple pratique d'interruption de la pensée pour améliorer les performances.
6. Décrivez brièvement les trois principales théories de l'attention. Quelle approche est la plus courante ?
7. Discutez de la façon dont la culture, la personnalité et les comportements d'encadrement peuvent être importants pour expliquer les effets du dialogue interne.
8. Discutez de trois stratégies pour atténuer les effets de l'effondrement (craquer sous la pression).
9. Discutez de la raison d'être de la thérapie comportementale émotionnelle rationnelle et donnez un exemple pratique de son utilisation avec des pratiquants ou des athlètes.

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. On vous demande d’écrire un article sur l’effondrement pour un journal consacré à votre sport. Les éditeurs veulent que vous définissiez ce qu’est l’effondrement (et ce que ce n’est pas), quand il se produit, pourquoi il se produit et comment vous pouvez aider les athlètes à l’éviter. Écrivez l’article.
2. Vous entraînez une équipe du secondaire (choisissez votre sport) et l’équipe a l’habitude de perdre sa concentration à des moments critiques de la compétition. Vous voulez travailler avec les athlètes pour améliorer leurs capacités de concentration et garder leur attention focalisée tout au long de la compétition. Décrivez les exercices et les stratégies que vous utiliseriez avec l’équipe pour aider les membres à développer leurs capacités de concentration.

Partie VI

AMÉLIORER LA SANTÉ ET LE BIEN-ÊTRE

CETTE PARTIE INCLUT LES CHAPITRES SUIVANTS

CHAPITRE 18 – EXERCICE ET BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE
CHAPITRE 19 – COMPORTEMENT ET ADHÉSION À L'EXERCICE
CHAPITRE 20 – BLESSURES SPORTIVES ET PSYCHOLOGIE
CHAPITRE 21 – COMPORTEMENT ADDICTIFS ET MALSAINS
CHAPITRE 22 – BURN-OUT ET SURENTRAÎNEMENT

QUEL RÔLE JOUE LA PSYCHOLOGIE DANS LA RECHERCHE D'UNE MEILLEURE SANTÉ ET D'UNE MEILLEURE FORME PHYSIQUE?

Au cours des quarante dernières années, nous avons été témoins d'un intérêt accru pour la santé, l'exercice et le bien-être, y compris l'exercice et la psychologie de la santé. L'augmentation de l'intérêt qui leur a été porté s'est accompagnée d'une meilleure compréhension des rôles que jouent les facteurs psychologiques dans la santé et l'exercice. De plus en plus de professions incluent la psychologie de la santé et de l'exercice en tant que composante majeure, comme dans un centre de rééducation ou de kinésithérapie, pour aider les patients à se remettre d'une blessure. De plus, les professionnels doivent aujourd'hui être en mesure d'aider les personnes qui font face aux émotions suite à une blessure ou aux prises avec un trouble de l'alimentation ou un problème d'addiction au jeu.

Cette sixième partie commence par deux chapitres qui traitent spécifiquement de l'exercice. Au chapitre 18, nous examinons les bienfaits psychologiques de l'exercice, comme

la réduction de la dépression et de l'anxiété, et nous vous expliquons comment maximiser ces bienfaits. De plus, l'exercice et les changements dans la personnalité et le fonctionnement cognitif sont détaillés dans le cadre de l'utilisation de l'exercice comme complément à la thérapie. Le chapitre 19 traite de la motivation à l'exercice et des moyens de continuer à faire de l'exercice régulièrement. De nouveaux modèles, des déterminants du comportement à l'exercice et des approches pour améliorer l'adhésion à l'exercice sont présentés, ainsi que des conseils pratiques pour améliorer la santé et le bien-être grâce à une pratique régulière.

Les trois chapitres suivants traitent de problèmes de santé plus généraux. Le chapitre 20 se concentre sur les antécédents et les conséquences psychologiques des blessures sportives et induites par l'exercice et sur le rôle des facteurs psychologiques dans la rééducation des blessures. Des théories psychologiques de la blessure sont présentées et la relation stress-blessure est détaillée. Dans le chapitre 21, nous examinons quatre des préoccupations les plus critiques d'aujourd'hui : la toxicomanie, les troubles de l'alimentation, le jeu et la dépendance à l'exercice. Nous vous préparons à reconnaître les signaux de tels problèmes et à aider les personnes qui y sont confrontées à recevoir l'assistance spécialisée dont elles ont besoin. Enfin, le chapitre 22 examine les effets négatifs potentiels de la pratique

sportive, y compris l’épuisement professionnel et le surentraînement. Ce chapitre traite de la prévalence, des causes, du traitement et de la prévention de l’épuisement professionnel et du surentraînement.

Chapitre 18

EXERCICE ET BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) comprendre et expliquer les effets de l'exercice sur l'anxiété et la dépression ;
2) décrire la relation entre l'exercice et les humeurs ;
3) discuter des effets de l'exercice sur le bien-être psychologique ;
4) décrire les relations entre l'exercice, les changements de personnalité et le fonctionnement cognitif ;
5) discuter de l'euphorie du coureur ;
6) expliquer l'utilisation de l'exercice comme complément à la thérapie.

Une grande partie de la technologie était destinée à nous faciliter la vie. Cependant, l'avènement des téléphones portables, de la messagerie instantanée,

d’Internet et d’autres appareils de communication a rendu notre monde de plus en plus complexe et source de pression. De plus en plus de sollicitations semblent être intégrées dans notre vie quotidienne, et le bruit, la pollution, l’inflation, le chômage, le racisme, le sexisme, la toxicomanie, le jeu et la violence ajoutent encore plus de stress à nos vies. Ces contraintes ont affecté la santé mentale et le bien-être psychologique de la société.

Les troubles les plus courants aux États-Unis sont les troubles de l’anxiété et de la dépression. Celles-ci touchent respectivement environ seize et dix-huit millions de personnes âgées de dix-huit ans et plus dans la population américaine (*National Institutes of Health*, 2017). De plus, la dépression est la principale cause d’arrêt maladie dans le monde en termes de nombre total d’années d’incapacité (Marcus, Yasamy, Van Ommersen et Chislom, 2012). Bien que les gens gèrent généralement ces troubles de l’humeur par un soutien psychologique, des traitements médicaux ou une combinaison des deux, de plus en plus de personnes cherchent à faire de l’exercice pour favoriser leur bien-être psychologique. De nombreux chercheurs, cliniciens et observateurs ont constaté que l’activité physique améliore les sentiments de bien-être, notamment en réduisant l’anxiété et la dépression et en améliorant la santé. De plus, des recherches ont conclu que l’exercice est lié à une diminution de l’anxiété et de la dépression ainsi qu’à une augmentation des sentiments de bien-être général (Berger et Tobar, 2011 ; Biddle, 2011).

Les données épidémiologiques ajoutent de la crédibilité à ces observations sur les influences bénéfiques de l’exercice. Ces données épidémiologiques renvoient à des statistiques et à des informations sur la distribution et les déterminants des problèmes de santé ou des événements liés à la santé dans les populations, tels qu’ils s’appliquent à la maîtrise des problèmes de santé. Par exemple, Sharma, Madaan et Petty (2006) ont

constaté que l’exercice (en particulier l’exercice aérobique) améliore l’humeur, réduit l’anxiété et la dépression, améliore l’estime de soi et le fonctionnement cognitif, et est positivement lié à la santé mentale en général. Les effets positifs de l’exercice sur le bien-être physique sont bien documentés et comprennent la modification du cours de maladies telles que l’ostéoporose, l’hypertension, les maladies coronariennes et le cancer, ainsi que l’amélioration des sentiments de bien-être psychologique (Blair, 1995).

Dans ce chapitre, nous examinons les avantages psychologiques de l’exercice dans quatre grands domaines : la réduction de l’anxiété et de la dépression, l’amélioration de l’humeur, l’amélioration de l’image de soi et l’amélioration de la qualité de vie. Il est important de noter que des termes tels que « bien-être subjectif », « bien-être psychologique », « bien-être émotionnel » et simplement « bien-être » ont tous été utilisés dans la littérature et ont souvent été définis de manière quelque peu différente (Lundquist, 2011). Parce que la définition de ces termes sort du cadre de ce chapitre, nous utilisons ces termes de manière interchangeable pour désigner les six dimensions qui composent le bien-être :

1. Acceptation de soi (opinion positive de soi-même) ;
2. Relations positives avec les autres (relations de confiance, de bienveillance et d’empathie) ;
3. Autonomie (autodétermination avec motivation intrinsèque et normes autoréférencées) ;
4. Maîtrise de l’environnement (maîtrise effective de l’environnement pour répondre aux valeurs personnelles) ;
5. Épanouissement personnel (sentiment de développement personnel et de réalisation de soi au fil du temps) ;

6. Sens dans la vie (orienté vers des objectifs de vie déterminés).

RÉDUIRE L'ANXIÉTÉ ET LA DÉPRESSION GRÂCE À L'EXERCICE

Aux États-Unis, le coût du traitement des problèmes de santé mentale est passé de trente-cinq milliards de dollars en 1996 à cinquante-sept milliards de dollars en 2006 (*National Institutes of Health*, 2017). Les problèmes de santé mentale qui ont reçu le plus d'attention sont l'anxiété et la dépression. Bien que des millions d'Américains souffrent de troubles anxieux et de dépression, tous n'atteignent pas des états psychopathologiques (avec de graves problèmes de santé mentale). Beaucoup éprouvent simplement une détresse subjective, une catégorie plus large d'émotions désagréables. Pour ces personnes, l'exercice régulier peut avoir une valeur thérapeutique pour réduire les sentiments d'anxiété et de dépression. Participer à des exercices réguliers pour son bien-être psychologique est plus qu'un phénomène américain. Par exemple, dans une enquête menée en Angleterre, les Londoniens ont également constaté que l'exercice était l'une des choses les plus efficaces à faire en cas de dépression.

Jusqu'à présent, la plupart des études sur la relation entre l'exercice et la réduction de l'anxiété et de la dépression ont été corrélées, de sorte que nous ne pouvons pas affirmer de manière concluante que c'est l'exercice qui a provoqué ou produit le changement d'humeur. L'exercice semble plutôt être associé à des changements positifs des états d'humeur et à une réduction de l'anxiété et de la dépression.

EXERCICE CHRONIQUE ET SANTÉ MENTALE

Le *National Institute of Mental Health* a convoqué un panel pour discuter des possibilités et des limites de l'activité physique pour faire face au stress et à la dépression (Morgan et Goldston, 1987). Bien que les recommandations concernant la relation entre l'exercice chronique et la santé mentale aient été mises à jour au fil des ans, les conclusions de base restent les mêmes :

1. La condition physique est positivement associée à la santé mentale et au bien-être.
2. L'exercice est associé à la réduction des émotions de stress telles que l'état d'anxiété.
3. L'anxiété et la dépression sont des symptômes courants de l'incapacité à faire face au stress mental, et l'exercice a été associé à une diminution du niveau de dépression et d'anxiété légère à modérée.
4. L'exercice à long terme est généralement associé à une réduction des caractéristiques de névrose et d'anxiété.
5. Une dépression sévère nécessite généralement un traitement professionnel, qui peut inclure des médicaments, une thérapie électroconvulsive, une psychothérapie, ou une combinaison de ceux-ci, avec de l'exercice en complément.

6. Un exercice approprié entraîne une réduction de divers indicateurs de stress, tels que la tension neuromusculaire, la fréquence cardiaque au repos et certaines hormones du stress. L'opinion clinique actuelle soutient que l'exercice a des effets émotionnels bénéfiques à travers les âges et les sexes.
7. Les personnes en bonne santé physique qui ont besoin de médicaments psychotropes (altérant l'humeur) peuvent faire de l'exercice en toute sécurité sous une étroite surveillance médicale.

Les effets de l'exercice sur l'anxiété et la dépression peuvent être classés comme aigus ou chroniques. Les effets aigus font référence aux effets immédiats et éventuellement, mais pas nécessairement, temporaires, résultant d'un seul exercice. Les psychologues du sport ont également étudié les effets à long terme ou chroniques de l'exercice, en étudiant la validité de la devise « Un esprit sain dans un corps sain ». La recherche sur les effets chroniques de l'exercice s'est concentrée sur les changements dans l'anxiété et la dépression au fil du temps. La grande majorité des recherches sur la relation entre l'exercice et le bien-être psychologique ont utilisé l'exercice aérobie. Même si l'on croyait autrefois que l'exercice devait être d'une durée et d'une intensité certaines ou suffisantes pour produire des effets psychologiques positifs, la recherche a indiqué qu'une activité aérobie de haute intensité n'est pas absolument nécessaire pour produire ces avantages positifs (Chang et Etnier, 2014). En fait, des activités telles que la musculation, le yoga et d'autres

exercices non aérobies ont produit des effets positifs sur le bien-être psychologique. L'encadré

« Exercice chronique et santé mentale » présente les conditions les plus associées à une réduction de l'anxiété et de la dépression et à des changements d'humeur positifs.

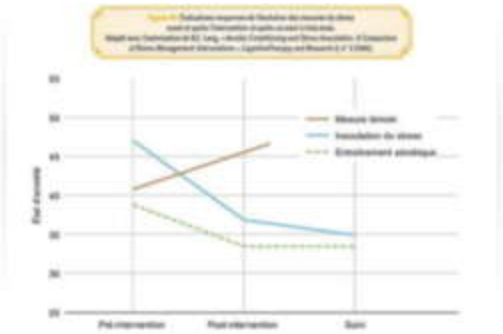
POINT CLÉ

Bien qu'aucune relation de cause à effet n'ait été établie, l'exercice régulier est associé à une réduction de l'anxiété et de la dépression.

EXERCICE DE RÉDUCTION DE L'ANXIÉTÉ

Les études sur l'influence de l'exercice sur la réduction de l'anxiété ont généralement porté sur les effets aigus (à court terme) ou chroniques (à long terme), et ont eu tendance à se concentrer davantage sur les effets à court terme. Les recherches sur les effets chroniques de l'exercice ont impliqué des programmes qui durent généralement deux à quatre mois, avec deux à quatre séances d'exercice par semaine. Par exemple, deux études (Long, 1984 ; Long et Haney, 1988) ont comparé différentes techniques de réduction de l'anxiété, telles que l'inoculation du stress et la relaxation progressive, en utilisant le jogging comme moyen de gestion du stress. Dans les deux études, les groupes de jogging et les groupes de gestion du stress ont montré une diminution significative de l'état d'anxiété au cours de la période d'intervention par rapport aux participants témoins. Mais, plus important encore, ces réductions de

l’état d’anxiété ont été observées jusqu’à quinze semaines (**figure 18.1**) après la fin de l’expérience. D’autres études (voir O’Connor et Puetz, 2005) ont également mis en avant des effets chroniques de l’exercice sur la réduction de l’anxiété.



La plupart des recherches sur les effets aigus de l’exercice se sont concentrées sur la réduction de l’état d’anxiété. À l’instar des études précédentes (Landers et Arent, 2001 ; Taylor, 2001), la recherche a montré que l’exercice aérobie entraînait une baisse de l’anxiété et des scores de tranquillité plus élevés. En outre, la recherche a révélé que l’exercice d’intensité modérée produisait les effets positifs les plus importants sur les réponses affectives (Arent, Landers, Matt et Etnier, 2005). Markowitz et Arent (2010) ont montré que l’exercice au seuil de lactate (point auquel le lactate commence à s’accumuler dans la circulation sanguine plus rapidement qu’il n’est éliminé) ou 5 % en dessous produit le bénéfice affectif maximal pendant la tâche et durant trente minutes après la tâche. Inversement, l’exercice au-dessus du seuil de lactate produit des améliorations affectives comparables seulement trente minutes après la fin de la tâche et aggrave l’affect pendant l’exécution de la tâche. La connaissance des changements psychologiques auxquels s’attendre lors

des niveaux d’intensité d’exercice donnés peut aider les individus à choisir le niveau d’exercice le plus approprié pour une adhésion persistante.

Combien de temps dure l’effet tranquillisant de l’exercice ? Raglin et Morgan (1987) ont constaté que l’état d’anxiété était réduit jusqu’à vingt-quatre heures (mais plus généralement entre deux et quatre heures) après l’exercice, alors que les personnes témoins au repos revenaient aux niveaux de base dans les trente minutes. Bien que l’exercice aigu ne soit pas plus efficace pour réduire l’état d’anxiété que le repos ou la distraction tranquille, les effets durent plus longtemps. Plus précisément, Breus et O’Connor (1998) ont constaté que la diminution de l’état d’anxiété après l’exercice durait plusieurs heures, ce qui était plus que dans les groupes de distraction calme et de repos. Enfin, il a été démontré que la participation à des sports de compétition (qui est également une forme d’exercice) réduit l’anxiété. Cependant, différents effets ont été trouvés pour différents types d’anxiété. Par exemple, le nombre d’années à pratiquer des sports d’équipe était associé à moins de symptômes de panique et d’agoraphobie, alors que le nombre d’années à pratiquer des sports individuels était associé à moins de symptômes de phobie sociale (Ashdown-Franks, Sabiston, Solomon-Krakus et O’Loughlin, 2017).

Des études utilisant la technique statistique appelée « méta-analyse » (Landers et Petruzello, 1994), ainsi que des comptes rendus scientifiques (Martinsen et Stephens, 1994 ; Mutrie et Biddle, 1995), ont été entreprises pour déterminer la relation entre l’exercice et la réduction de l’anxiété. Par exemple, selon un examen complet de vingt-sept articles (Landers et Petruzello, 1994), 81 % des études menées entre 1960 et 1992 ont conclu que l’activité physique était liée à la réduction de l’anxiété après l’exercice (et les 19 % restants ont montré un soutien partiel pour cette

conclusion). Reed et Ones (2006), examinant cent-cinquante-huit études entre 1979 et 2005, ont trouvé des résultats solides sur la capacité de l'exercice, même de faible intensité, à améliorer l'affect. En outre, Wipfli, Rethorst et Landers (2008) ont passé en revue quarante-neuf études utilisant des essais aléatoires de contrôle (le plus haut niveau de preuve scientifique). Les résultats ont révélé une plus grande réduction de l'anxiété pour les groupes pratiquant une forme d'exercice physique que pour les groupes ayant reçu d'autres formes de traitement de réduction de l'anxiété. Ces revues (basées sur des centaines d'études impliquant des milliers de pratiquants) montrent un consensus général sur les effets positifs (généralement modérés) de l'exercice pour réduire l'anxiété aiguë et chronique (pas simplement attribuable à une pause ou au repos), ainsi que les constatations supplémentaires suivantes :

- Les programmes d'entraînement plus longs (sessions menées sur des semaines plutôt que sur des heures ou des jours) sont plus efficaces que les plus courts pour produire des changements positifs dans le bien-être ;
- Une réduction de l'anxiété et de la dépression après un exercice aérobie peut être obtenue avec des intensités d'exercice comprises entre 30 et 70 % de la fréquence cardiaque maximale (par opposition aux recherches antérieures suggérant 70 % de la fréquence cardiaque maximale pour atteindre des avantages psychologiques). Pour les exercices anaérobies (haltérophilie), les effets d'amélioration de l'humeur semblent atteints à une plage inférieure (30 à 50 %) de la fréquence cardiaque maximale ;

- L’entraînement physique est particulièrement efficace pour les personnes qui ont des niveaux élevés d’anxiété, mais il réduit l’anxiété, même pour les personnes ayant de faibles niveaux d’anxiété ;
- Toutes les durées d’exercice ont considérablement réduit l’anxiété, bien que des effets plus importants aient été observés pour des périodes allant jusqu’à trente minutes (en particulier dans des conditions d’intensité modérée) ;
- L’état d’anxiété revient à son niveau d’avant exercice dans les vingt-quatre heures (peut-être aussi dès quatre à six heures) ;
- L’exercice est associé à une réduction de la tension musculaire ;
- La réduction de l’anxiété n’est pas nécessairement liée aux gains physiologiques résultant de l’exercice ;
- La réduction de l’anxiété après l’exercice se produit indépendamment de l’intensité, de la durée ou du type d’exercice (bien que des effets plus importants se soient produits avec des activités aérobies, par rapport aux activités anaérobies) ;
- L’exercice aérobie peut produire des réductions de l’anxiété d’une ampleur similaire à celles produites par d’autres traitements d’anxiété couramment utilisés ;

- La réuction de l’anxiété après l’exercice se produit pour tous les types de participants (homme ou femme, en forme ou non, actif ou inactif, anxieux ou non, en bonne ou en mauvaise santé, plus jeune ou plus âgé, avec ou sans troubles anxieux).

L’EXERCICE ET LA RÉDUCTION DE LA DÉPRESSION

La dépression est une source bien documentée de souffrance humaine et environ un Américain sur quatre souffre de dépression clinique à un moment donné (Strohle, 2009). La prévalence de la dépression aux États-Unis n’a cessé d’augmenter depuis le début des années 1950 (Kessler et al., 2003). La dépression était la principale cause de décès au Canada et aux États-Unis en 2010 (Albert, 2015). La dépression est particulièrement répandue chez les filles et les femmes, qui souffrent de dépression 1,7 fois plus fréquemment que les hommes (Albert, 2015). Enfin, on estime que les troubles dépressifs touchent environ 5 à 8 % des adolescents aux États-Unis (Son et Kirchner, 2000). Bien que la plupart du temps, la dépression soit traitée par des médicaments sur ordonnance ou une thérapie, un sondage a identifié l’exercice, juste après la religion, comme une alternative efficace pour soulager la dépression. En outre, il a été démontré que l’inactivité physique est liée à des niveaux plus élevés de dépression.

Dans une étude menée par Blumenthal et ses collègues (1999), les participants (diagnostiqués comme cliniquement déprimés) ont été assignés au hasard à un programme d’exercices aérobies supervisés trois fois par semaine, à un traitement médicamenteux (Zoloft) ou à un traitement combiné de médicaments et d’exercice. Les résultats ont révélé qu’après seize

semaines d’intervention, les trois groupes réduisaient significativement les symptômes dépressifs, preuve que l’exercice a été aussi efficace que les deux autres traitements. Dans une autre étude, il a été démontré que l’exercice réduit la dépression clinique ; cette réduction était principalement attribuable à l’auto-efficacité d’adaptation réussie (Craft, 2005). Une étude de Desha, Ziviani, Nixholson, Martin et Darnell a montré en 2007 que les adolescents de sexe masculin qui ne participaient pas à des activités sportives parascolaires présentaient des symptômes dépressifs plus sévères que les hommes impliqués dans des activités sportives, soulignant l’importance de la participation sportive pour les jeunes hommes. Dans ce sens, Sabiston et ses collègues (2016) ont constaté que les adolescents qui participaient à des sports d’équipe au lycée avaient des scores de dépression plus faibles au début de l’âge adulte, ce qui laisse supposer que la participation aux sports d’équipe pourrait protéger contre les symptômes dépressifs au début de l’âge adulte.

De plus, Legrand et Heuze (2007) ont constaté que la fréquence de l’exercice pouvait être importante pour soulager les symptômes dépressifs. Plus précisément, ils ont constaté que faire de l’exercice trois à cinq fois par semaine réduisait considérablement la dépression par rapport à la pratique d’exercices une fois par semaine. De plus, l’ajout d’une intervention en groupe pour le panel qui faisait de l’exercice trois à cinq fois par semaine n’a pas réduit significativement les symptômes dépressifs, soulignant l’importance de l’exercice en soi dans la réduction de la dépression. En outre, Fruhauf et ses collègues (2016) ont constaté que l’exercice à l’extérieur produisait, par rapport à l’intérieur, plus d’affect positif, d’excitation, moins de fatigue et une réduction des symptômes dépressifs dans un échantillon déprimé. Les auteurs pensent que ces sentiments positifs, cette énergie et cette excitation pourraient se

traduire par une activité physique accrue. Enfin, dans une étude portant sur un groupe souvent oublié (détenus), il a été constaté que des exercices cardiovasculaires modérément intenses et des séances d'entraînement en résistance d'au moins une heure par semaine sur une durée d'intervention de neuf mois réduisaient significativement les symptômes dépressifs par rapport au groupe témoin (qui ne faisait pas d'exercice). Cela a également réduit les scores d'anxiété et d'hostilité (Battaglia et al., 2015). Étant donné le risque généralement plus élevé de troubles mentaux et de violence chez les détenus, une étude plus approfondie s'impose pour étudier l'effet de l'exercice sur les personnes incarcérées pour diverses raisons et sur son impact sur les taux de récidive.

Un accord cohérent sur la relation modérée entre l'exercice et la dépression est également observé dans d'autres études, celles-ci comprenant plusieurs comptes rendus (Mutrie, 2001) et statistiques (Craft et Landers, 1998), ainsi que des études empiriques (Dunn, Trivedi, Kampert, Clark et Chambliss, 2005). Notez que les relations entre l'exercice et la dépression sont corrélées : l'exercice est associé à des changements dans la dépression, mais peut ne pas en causer. Certaines des conclusions cohérentes de ces études croisées concernant la relation entre l'exercice et la dépression peuvent être résumées de la façon suivante :

- Des effets positifs sont constatés, quels que soient les groupes d'âge, l'état de santé, leur origine, le statut socio-économique et le sexe ;
- L'exercice est aussi efficace que la psychothérapie pour réduire la dépression ;
- L'exercice produit des effets antidépresseurs plus importants lorsque le programme d'entraînement dure au moins neuf semaines ;

- Tout comme les exercices anaérobies, les exercices aérobies sont associés à une réduction de la dépression ;
- La réduction de la dépression après l’exercice ne dépend pas du niveau de forme physique.

Toutes les études mentionnées précédemment ont étudié les effets de l’exercice sur la dépression. Cependant, les recherches de Sabiston et ses collègues (2013) se sont concentrées sur la façon dont les symptômes dépressifs pourraient influencer les futurs niveaux d’activité physique. Plus précisément, des adolescents ont été identifiés comme ayant des niveaux faibles, modérés ou élevés de symptômes dépressifs et ont été étudiés sur plusieurs années. En examinant l’activité physique sur un long terme (sur sept ans), les résultats ont démontré que les personnes présentant des niveaux modérés ou élevés de symptômes dépressifs étaient moins actives physiquement et étaient moins susceptibles de participer à des sports d’équipe que le groupe à faible dépression. De même, dans une étude à grande échelle portant sur près de onze-mille participants (représentatifs de ce groupe d’âge), Baldursdottir, Valdi-Marsdottir, Krettek, Gyfalson et Sigfusdottir (2017) ont constaté qu’à mesure que l’âge passait de dix à dix-neuf ans, les symptômes dépressifs avaient tendance à augmenter alors que l’activité physique avait tendance à diminuer. De plus, les filles (par rapport aux garçons) étaient moins actives et rapportaient des niveaux plus élevés de symptômes dépressifs. Ainsi, les jeunes (en particulier les filles) présentant des symptômes dépressifs devraient être encouragés à participer à une activité physique et à des sports, non seulement pour réduire leur dépression, mais aussi pour profiter des bienfaits de l’activité physique.

Bien que les gens disent se sentir mieux après l'exercice, environ 50 % abandonnent les programmes d'exercice et beaucoup d'autres ne font pas du tout d'exercice. Alors, est-ce que l'exercice nous fait nous sentir mieux ? Un article de Backhouse, Ekkekakis, Biddle, Foskett et Williams (2007) propose des alternatives réfléchies au phénomène bien connu du « se sentir mieux » fondé sur des données empiriques :

- Les découvertes occasionnelles de changements affectifs négatifs ont tendance à être écartées des publications scientifiques ;
- Les états affectifs potentiellement pertinents (forte activation déplaisante) ne sont pas toujours mesurés ;
- L'analyse des changements avant et après l'exercice fait oublier l'analyse des changements négatifs qui se produisent pendant l'exercice (exiger plus de points de mesure) ;
- L'analyse des changements uniquement au niveau du groupe peut masquer des modèles divergents au niveau des individus ou des sous-groupes (différences individuelles).

Les auteurs concluent qu'ils n'essayaient pas de remettre en question le phénomène du « se sentir mieux » concernant l'exercice et le bien-être psychologique. Ils suggèrent plutôt que l'accent devrait être mis sur la relation exercice-affect, car elle porte sur le problème de santé publique de l'adhésion à l'exercice plutôt que sur l'exercice lié à la santé mentale.

POINT CLÉ

L’humeur est généralement définie comme un état d’excitation émotionnelle ou affective spontanée et de durée variable.

Les changements d’humeur ont été étudiés dans divers contextes, et de nombreuses données empiriques soutiennent l’existence de changements vers des états d’humeur positifs liés à l’exercice (Berger et Tobar, 2011 ; Biddle, 2000). Par exemple, les psychologues et les psychiatres considèrent l’exercice comme la technique la plus efficace pour changer une mauvaise humeur, et ils sont plus susceptibles d’utiliser l’exercice que d’autres techniques pour se dynamiser (Thayer, Newman et Mc Clain, 1994). D’autres résultats ont révélé que l’exercice est lié à une diminution de la fatigue et de la colère ainsi qu’à une augmentation de la vigueur, de la clarté de la pensée, de l’énergie et de la vigilance et à un sentiment accru de bien-être. Hansen, Stevens et Coast (2001) ont montré une augmentation des états d’humeur positifs avec seulement dix minutes d’exercice modéré, soulignant la notion que de courtes périodes d’exercice peuvent produire des avantages psychologiques positifs. Frith, Kerr et Wilson (2011) ont constaté qu’une variété de types d’exercices, y compris la musculation, l’aérobic et le taï-chi, aidaient à améliorer la colère, le fait d’être maussade, la rancœur, la tension et l’anxiété. De plus, l’exercice a amélioré l’humeur positive, quel que soit le nombre d’événements négatifs et positifs dans une journée donnée (Giacobbi, Hausenblas et Frye, 2005).

Les chercheurs (Thayer et al., 1994) ont identifié diverses techniques pour modifier l’humeur et ont catégorisé et évalué l’efficacité de ces méthodes utilisées par les hommes et les femmes (âgés de seize à quatre-vingt-neuf ans). La régulation de l’humeur, disent-ils, comporte trois éléments interdépendants : changer une mauvaise humeur, augmenter son niveau

d’énergie et réduire la tension. Les chercheurs concluent : *« De toutes les catégories comportementales distinctes décrites pour autoréguler l’humeur, on peut affirmer que l’exercice est le plus efficace. Ce comportement a été autoévalué comme le plus efficace pour changer une mauvaise humeur, le quatrième plus efficace pour augmenter l’énergie et le troisième pour la réduction de la tension. »* Peut-être, par exemple, ceux qui ont une meilleure humeur (« se sentent mieux ») font simplement de l’exercice plus souvent. Dans ce sens, Carels, Colt, Young et Berger (2007) ont constaté qu’une humeur matinale positive était associée à une probabilité accrue de faire de l’exercice, et qu’à mesure que l’humeur positive augmentait tout au long de la journée, l’initiation et l’intensité de l’exercice étaient toutes deux augmentées. Ainsi, ce que vous ressentez est également lié à votre propension à faire de l’exercice, mis à part l’effet de l’exercice lui-même sur l’amélioration de l’humeur. Enfin, les changements d’humeur positifs ne viennent pas automatiquement avec l’exercice. Au contraire, comme indiqué dans « Principes d’utilisation de l’exercice pour améliorer l’humeur », certains types d’exercices avec certains niveaux d’intensité, de durée et de fréquence sont les plus susceptibles de produire ces changements d’humeur positifs. Par exemple, une étude a révélé que la zumba (cours de fitness basé sur la danse) augmentait le bien-être psychologique lorsqu’il était suivi pendant huit semaines (Delextrat, Warner, Graham et Neupert, 2016).

Liée à l’exercice et aux changements d’humeur, une étude a démontré que la manipulation du moment de l’intensité de l’exercice pouvait influencer le plaisir perçu et le plaisir ressenti pour l’activité elle-même. Plus précisément, Zenko, Ekkekakis et Ariely (2016) ont demandé aux participants d’augmenter l’intensité de l’exercice en roulant sur un vélo couché ou de diminuer

l’intensité. Les résultats ont montré que les pratiquants qui diminuaient l’intensité de leurs exercices amélioraient le plaisir pendant et après l’exercice, se rappelaient le plaisir et l’anticipaient. Ainsi, avec la même quantité d’exercice vigoureux et modéré, la diminution de l’intensité de l’exercice était liée à plus de plaisir et d’affect positif. L’exercice entraînant plus de plaisir pendant l’effort, plus de satisfaction, plus de plaisir mémorisé et plus de plaisir anticipé devrait conduire à des niveaux plus élevés d’activité physique et de comportement d’exercice. Enfin, si l’augmentation du plaisir est l’un des objectifs de l’exercice (parce qu’il est lié à une activité physique accrue), alors une série de courts exercices produira plus de satisfaction et de plaisir qu’un exercice continu de mêmes intensité et durée (Martinez, Kilpatrick, Salomon, Jung et Little, 2015).

PRINCIPES D’UTILISATION DE L’EXERCICE POUR AMÉLIORER L’HUMEUR

Pour un pratiquant qui souhaite obtenir des changements d’humeur positifs (y compris une diminution de l’anxiété et de la dépression), les chercheurs recommandent les principes et les lignes directrices suivants (Berger et Tobar, 2011 ; Berger et Motl, 2001).

- **Respiration abdominale rythmique** : de nombreux chercheurs ont étudié le rôle de

l’exercice aérobie par rapport à l’exercice anaérobie dans la production d’altérations de l’humeur. Bien que la recherche initiale ait suggéré que l’exercice doit être aérobie pour produire des avantages psychologiques positifs, des recherches plus récentes ont montré que l’exercice aérobie ou anaérobie peut être efficace. Ce qui semble plus important, c’est que la respiration abdominale rythmique soit générée, comme dans comme le hatha yoga, le taï-chi, la marche, la course, le vélo ergomètre et la natation à des charges de travail légères.

- **Absence relative de compétition interpersonnelle** : bien que certaines personnes trouvent la compétition agréable, la grande majorité des recherches ont montré que l’absence de concurrence améliore le bien-être psychologique. La compétition peut produire un surentraînement, une pression pour gagner et une évaluation sociale, alors que, dans un environnement non compétitif, les participants peuvent se concentrer sur le plaisir de l’activité elle-même.
- **Activités fermées et prévisibles** : les environnements fermés (golf, natation) permettent aux participants de planifier leurs mouvements et des événements inattendus sont peu probables. Ces activités autorythmées permettent aux participants de se désintéresser de l’environnement et de s’engager dans une sensation de liberté pendant qu’ils font de l’exercice.

- **Mouvements rythmiques et répétitifs** : la rythmicité des mouvements répétitifs, tels que la marche ou la course, encourage la pensée introspective ou créative (ou les deux), pendant la participation. Cette concentration peut libérer l'esprit pour qu'il s'occupe de problèmes plus importants.
- **Durée, intensité, fréquence** : la recherche a indiqué que l'exercice devrait durer au moins entre vingt à trente minutes, être d'intensité modérée, et qu'il devrait être fait régulièrement (deux à trois fois par semaine).
- **Plaisir** : bien que les caractéristiques de l'exercice soient importantes (comme on vient de le souligner), l'élément le plus critique est probablement que l'exercice soit agréable (Berger et Tobar, 2011). Des recherches dans des contextes naturels (Raedeke, 2007) ont révélé que le plaisir était lié à l'augmentation de l'affect positif. Ainsi, à moins qu'une activité ne soit agréable, il est peu probable que les individus continueront à faire de l'exercice pendant une longue période (voir chapitre 19).

Jones et Sheffield (2007) ont étudié les effets du résultat d'une compétition sur le bien-être psychologique. Les athlètes de sports universitaires et de clubs ont été évalués quatre à six jours après une compétition de saison régulière. Les résultats ont révélé que les gagnants présentaient des niveaux inférieurs de dépression et de colère par rapport aux perdants, ainsi que des niveaux plus élevés de vigueur. De plus, les

gagnants ont déclaré moins de symptômes somatiques, moins de symptômes de dysfonctionnement social et moins d'anxiété que les perdants. Évidemment, gagner ou perdre (même pour les matches de saison régulière) accompagne les athlètes pendant au moins plusieurs jours, et perdre pourrait avoir un effet négatif sur les niveaux de motivation pour les entraînements et les compétitions ultérieurs. En conséquence, les entraîneurs et les athlètes doivent être conscients des stratégies de contrôle affectif pour aider à contrôler les effets négatifs après une défaite.

COMPRENDRE L'EFFET DE L'EXERCICE SUR LE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE

Les preuves que nous avons examinées jusqu'à présent suggèrent une relation positive entre l'exercice et le bien-être psychologique (la **figure 18.2** résume les avantages psychologiques de l'exercice pour les adultes). Les bienfaits psychologiques de l'exercice pour les enfants et les adolescents sont souvent oubliés, bien que Biddle (2011) propose un résumé de ces résultats. En général, une augmentation de l'exercice est corrélée à des niveaux plus élevés d'efficacité personnelle et de compétence perçue, à une motivation et une intention de faire de l'exercice accrues, à des niveaux plus élevés d'orientation des objectifs de la tâche (objectifs autoréférencés) et à des niveaux plus faibles de dépression. En outre, la quantité d'exercice est liée à l'attractivité corporelle perçue, à l'importance de l'apparence et à l'estime de soi physique chez les adolescentes.

Plusieurs hypothèses, à la fois psychologiques et physiologiques, ont été proposées pour expliquer comment l'exercice améliore le bien-être. Cependant, aucune hypothèse n'a démontré qu'il existe un mécanisme de base produisant ces changements positifs. En fait, il est probable que les changements positifs du bien-être psychologique soient attribuables à une interaction de mécanismes physiologiques et psychologiques. Par conséquent, nous énumérons simplement les mécanismes physiologiques et psychologiques potentiels que les chercheurs proposent pour expliquer l'effet positif de l'exercice sur le bien-être psychologique.

▷ EXPLICATIONS PHYSIOLOGIQUES

- Augmentation du flux sanguin cérébral
- Modifications des neurotransmetteurs cérébraux (norépinéphrine, endorphines, sérotonine)
- Augmentation de la consommation maximale d'oxygène et de l'apport d'oxygène aux tissus cérébraux
- Réduction de la tension musculaire
- Modifications structurelles du cerveau
- Augmentation des concentrations sériques des récepteurs endocannabinoïdes

▷ EXPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES

- Meilleure sensation de contrôle
- Sentiment de compétence et d'auto-efficacité
- Interactions sociales positives
- Amélioration du concept de soi et de l'estime de soi
- Possibilités de divertissement et de plaisir

CHANGER LA PERSONNALITÉ ET LE FONCTIONNEMENT COGNITIF AVEC L'EXERCICE

En plus d'examiner les relations entre l'exercice et l'anxiété, la dépression et l'humeur, les chercheurs se sont demandé si l'exercice pouvait modifier la personnalité et le fonctionnement mental (cognitif). Nous passons brièvement en revue les recherches dans ces domaines et proposons des suggestions aux praticiens.

PERSONNALITÉ

Une première étude visant à déterminer les effets d'un programme de remise en forme sur les hommes d'âge moyen a permis d'obtenir des informations sur la façon dont l'exercice pouvait changer la personnalité (Ismail et Young, 1973). Au cours du programme, les hommes ont amélioré leur condition physique et ont déclaré

ressentir des effets psychologiques spectaculaires. Ils ont signalé des niveaux plus élevés de confiance en soi, un plus grand sentiment de contrôle, une imagination améliorée et un plus grand sentiment d'autonomie. D'autres études ont depuis été menées pour étudier la relation entre l'exercice et divers facteurs de personnalité. Dans un synthèse de ces études, Mc Donald et Hodgdon (1991) ont constaté que l'entraînement à la capacité aérobie augmentait les scores d'autonomie et d'intelligence et diminuait les scores d'insécurité.

❇ EXERCICE ET DÉVELOPPEMENT DE SOI

L'exercice et l'activité physique peuvent être liés au concept de soi, à l'estime de soi et à l'efficacité personnelle du participant (Fox, 1997). Ces concepts de soi sont interdépendants mais distincts, bien qu'ils se réfèrent tous à ce que nous ressentons à propos de nous-mêmes et de nos capacités. Le concept de soi intègre tous les aspects de ce que nous pensons être : il est au cœur de notre vie consciente. Ainsi, de nombreuses personnes considèrent le concept de soi comme la mesure la plus importante du bien-être psychologique.

POINT CLÉ

Il a été démontré que l'exercice régulier est lié à une meilleure estime de soi.

Il est communément admis que les changements corporels résultant de l'entraînement physique peuvent améliorer la perception de son image corporelle et ainsi améliorer le concept de soi et l'estime de soi. Sonstroem (1997) a soutenu que l'augmentation de l'estime de soi observée après l'exercice peut résulter de la perception de l'amélioration ou d'autres facteurs du programme (biologiques ou psychologiques) plutôt que de l'amélioration de la condition physique elle-même. De plus, des changements positifs dans l'estime de soi ont été détectés plus récemment dans des populations telles que les femmes adultes, les collégiens, les adolescents obèses, les enfants du primaire, les adolescentes sédentaires, les hommes adultes en rééducation ainsi que chez les individus qui avaient initialement une faible estime de soi – bien que les individus moins en forme ou moins aptes aient également démontré des changements positifs significatifs dans l'estime de soi.

EXERCICE POUR AMÉLIORER LE BIEN-ÊTRE DANS DES CAS PARTICULIERS

Les chercheurs ont étudié la relation entre l'exercice et différentes maladies chroniques. Le but était de déterminer si une certaine forme d'exercice aiderait à réduire les symptômes de différentes maladies, et ainsi améliorer la qualité de vie de ces personnes.

Voici un échantillon de certaines des maladies qui ont été étudiées en relation avec les effets de l'exercice.

VIRUS DE L'IMMUNODÉFICIENCE HUMAINE

L'une des maladies les plus meurtrières est le syndrome d'immunodéficience acquise (SIDA), qui est généralement précédé du virus de l'immunodéficience humaine (VIH-1). Les premiers cas d'infection au VIH-1 signalés remontent à 1981. En raison du développement de différentes thérapies anti-rétrovirales, la maladie est devenue plus gérable. L'amélioration de la perception du bien-être est particulièrement pertinente pour les personnes vivant avec le VIH-1 et le SIDA, car le contrôle perçu de la santé physique est une préoccupation majeure pour ces groupes. Si les personnes atteintes du VIH-1 et du SIDA ressentent un certain sentiment de contrôle sur leur santé psychologique et leur bien-être, cela peut profondément affecter la façon dont elles font face à la maladie. Dans une étude (Lox, Mc Auley et Tucker, 1995), des personnes atteintes du VIH-1 ont été assignées au hasard à un groupe d'entraînement aérobie, un groupe de musculation ou un groupe témoin de souplesse et d'étirements. Les résultats ont révélé que, par rapport au groupe témoin, les groupes pratiquant l'exercice aérobie et la musculation avaient amélioré leur efficacité physique, leur humeur et ressentaient une plus grande satisfaction dans la vie. Dans une étude menée sur seize semaines, Rojas, Schlicht et Hautinger (2003) ont constaté que

le groupe soumis à l'exercice avait des améliorations significatives de la condition cardiopulmonaire et de la qualité de vie liée à la santé par rapport au groupe témoin. Les auteurs suggèrent que l'exercice modéré peut améliorer la qualité de vie liée à la santé chez les personnes atteintes du VIH-1 et devrait donc être considéré comme une thérapie complémentaire pour ces personnes.

SCLÉROSE EN PLAQUES

La sclérose en plaques (SEP) est une autre maladie pour laquelle il n'existe aucun remède connu. Elle se caractérise pathologiquement par des lésions inflammatoires qui se disséminent dans des parties séparées de la substance blanche du cerveau et de la moelle épinière. Bien que les thérapies médicamenteuses soient devenues plus facilement disponibles, aucune thérapie pharmacologique n'arrête clairement la progression des déficits neurologiques primaires à long terme (Johnson, 1996). Ainsi, la qualité de vie des individus est souvent compromise par les symptômes de la SEP.
L'un des principaux symptômes de la SEP étant la fatigue chronique, de nombreuses personnes atteintes de SEP évitent de faire régulièrement de l'exercice. Mais étant donné les nombreux avantages liés à l'exercice physique, certains pensent que mener une vie relativement sédentaire peut en fait aggraver les effets limitants de la SEP. Ainsi, Sutherland, Andersen et Stoove (2001) ont

cherché à savoir si une activité physique régulière
(aquagym) pouvait améliorer la qualité de vie des personnes atteintes de SEP. Après un programme de dix semaines, les résultats ont révélé que, par rapport au groupe témoin, le groupe d'exercice présentait des niveaux plus élevés d'énergie et de vigueur et avait un meilleur fonctionnement social et sexuel et ressentait moins la douleur et la fatigue. Motl et Mc Auley (2009) ont constaté que les changements dans les niveaux d'activité physique étaient liés à des changements positifs de la qualité de vie sur six mois. Ces changements comprenaient moins de douleur et de fatigue, ainsi que des niveaux plus élevés de soutien social et d'auto-efficacité. Motl, Gappmaier, Nelson et Benedict (2011) ont constaté que l'activité physique était positivement liée à la vitesse de traitement cognitif chez les personnes atteintes de SEP. Enfin, dans une étude de 2013, Stork, Stapelton et Ginis ont constaté que le soutien social augmente la probabilité que les personnes atteintes de SEP fassent réellement de l'exercice. Ceci est important car l'activité physique est liée à des changements positifs chez les personnes atteintes de SEP.

CANCER

L'examen de quarante-sept études a démontré les effets de l'exercice sur la qualité de vie des survivantes du cancer du sein et d'autres cancers (Courneva, 2003, 2005). Les

résultats ont montré que l'exercice était bénéfique à la fois dans les groupes ayant eu un cancer du sein et d'autres formes de cancer, non seulement pendant, mais aussi après le traitement du cancer. Il est également de plus en plus fréquent que les gens survivent au cancer. En fait, le taux de survie à cinq ans pour tous les cancers est de 62 %, et cela augmente à 90 % pour certains des cancers les plus courants (prostate, sein et côlon) s'ils sont détectés tôt. Ainsi, l'exercice semble offrir une réelle chance d'améliorer la qualité de vie de cette population (Culos-Reed, Robinson, Lau, O'Connor et Keats, 2007). De plus, une étude suggère que l'activité physique chez les survivantes du cancer du sein peut être prédite par une autonomie et une compétence accrues dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Milne, Wallman, Guilfoyle, Gordon et Courneva, 2008). Mutrie, Kirk et Hugues (2011) et Ferrer, Huedo-Medina, Johnson, Ryan et Pescatello (2011) fournissent une méta-analyse et une synthèse des études liant l'exercice à la qualité de vie des survivants du cancer. Cependant, une étude a révélé qu'un an après le traitement du cancer du sein, le comportement sédentaire augmente de manière significative et l'activité physique modérée à vigoureuse diminue significativement (Sabiston, Brunet, Vallance et Meterissian, 2014). Les patients doivent donc être encouragés à poursuivre leur activité physique malgré leur diagnostic et leur traitement.

MALADIE DE PARKINSON

Une étude (Sherry, Mc Donough et Zauber, 2017) a utilisé le soutien social et l'exercice collectif (souplesse, musculation et exercices anaérobies) pour tenter d'aider les personnes atteintes de la maladie de Parkinson, une maladie dégénérative qui inhibe la capacité d'une personne à contrôler ses mouvements, qui se manifeste à travers des tremblements, de la lenteur dans les mouvements, de la rigidité et des problèmes d'équilibre. Les résultats ont montré que les pratiquants étaient moins anxieux grâce à la camaraderie, maintenaient leur identité en participant et en aidant les autres, et sentaient que leurs réticences s'évaporaient. En outre, bien qu'aucune étude empirique n'ait été menée à ce jour, il y a eu de plus en plus de rapports basés sur des cas individuels concernant l'effet positif du Pilates (programme d'exercices populaire qui se concentre sur l'augmentation de la force du tronc et l'amélioration de la souplesse et de l'équilibre) sur la maladie de Parkinson. Des cours spéciaux de Pilates pour les personnes atteintes de la maladie de Parkinson ont commencé à voir le jour. Bien que des tests empiriques soient nécessaires, de nombreuses citations positives ont été entendues, comme celle d'une personne diagnostiquée avec la maladie de Parkinson dix-sept ans plus tôt : *« Maintenant, je me rends compte à quel point j'étais raide et enfermé ».*

DIABÈTE

Les effets psychologiques liés au fait de faire face toute une vie au diabète et à ses effets sur les ajustements émotionnels et sociaux, y compris la qualité de vie et le bien-être, sont bien documentés par les psychologues de la santé (Mutrie, Kirk et Hugues, 2011). Une activité physique régulière a été recommandée pour les personnes atteintes de diabète et des lignes directrices spécifiques ont été fournies (*Diabetes Prevention Program Research Group*, 2002 ; Kirk, Barnett et Mutrie, 2007). Plusieurs études ont montré qu'une activité physique régulière supervisée (individuelle et en groupe) est associée à une meilleure qualité de vie et à un meilleur fonctionnement psychologique global chez les personnes atteintes de diabète de type 1 (insulino-résistant) ou de type 2 (non insulino-résistant) (Kirk et al., 2007). L'efficacité de l'exercice pour aider les personnes atteintes de diabète souligne l'importance d'éduquer les personnes atteintes de diabète à la pratique de l'exercice et à la mise en place de stratégies pour commencer et adhérer à des programmes d'exercice (Durstine, Gordon, Wang et Luo, 2013).

MALADIE CORONARIENNE

La rééducation cardiaque est une composante essentielle du traitement des personnes atteintes de maladie coronarienne. Bien que les méta-analyses d'études de rééducation

cardiaque menées sur des personnes atteintes de maladie coronarienne aient montré des réductions significatives (22 à 31 %) de la mortalité totale et cardiaque (Durstine et al., 2013 ; Taylor et al., 2004), des bénéfices psychologiques ont également été constatés. Par exemple, plusieurs études systématiques ont montré que la rééducation cardiaque entraîne une réduction des symptômes d'anxiété et de dépression et une amélioration de la qualité de vie (Milani et Lavie, 2007). Les personnes déprimées (15 à 45 % des personnes sont déprimées après un événement cardiaque) signalent une qualité de vie moindre et plus de symptômes cardiaques et sont moins susceptibles d'adhérer au traitement médical et aux changements de mode de vie que les personnes qui ne sont pas déprimées (Turner, Bethell, Evane, Goddard et Mullee, 2002). De plus, il a été démontré que l'exercice avec des patients cardiaques augmentait l'auto-efficacité, ce qui augmentait l'adhésion à l'exercice (Duncan, Pozehi, Hertzog et Norman, 2014). Par conséquent, la rééducation cardiaque par l'exercice a des avantages très positifs sur les états psychologiques des patients atteints de maladie coronarienne.

Selon certaines études, les changements d'estime de soi se sont maintenus sur une période d'au moins un an. Par exemple, une étude sur des femmes d'âge moyen et plus âgées (Harcastle et Taylor, 2005) a révélé que

l’exercice au fil du temps était lié à des changements d’identité de soi, les participantes notant des changements dans les sentiments d’accomplissement, le sentiment d’appartenance et les interactions sociales ainsi que des changements dans la connaissance réelle de soi. De plus, une étude sur le long terme sur des adultes plus âgés (au moins soixante ans) a révélé qu’un programme d’exercice traditionnel et un programme d’activité physique en tant qu’hygiène de vie (incorporant l’activité physique dans la vie quotidienne et l’entraînement à la maison) amélioraient également l’estime de soi en tant que sentiments de compétence et d’estime de soi physique (Opdenacker, Delecluse et Boen, 2009). Pour davantage démontrer que la relation entre l’activité physique et l’estime de soi s’étend à toutes les cultures, les chercheurs (Zurita-Ortega et al., 2016) ont analysé les données de plus de deux-mille adolescents espagnols et ont constaté que l’activité physique était liée à une meilleure estime de soi et favorisait les relations sociales et familiales.

Une autre étude testant le modèle d’estime de soi de Sonstroem a révélé que, pour les femmes, l’acceptation physique (comment les femmes considèrent leur propre corps) était un indicateur important de l’estime de soi (Levy et Ebbeck, 2005). Dans une autre étude, Elavsky (2010) a suivi sur le long terme des femmes d’âge moyen (quarante-deux à cinquante-huit ans) pendant une période de deux ans (peu d’études ont suivi le même groupe d’exercices aussi longtemps). Ce groupe d’âge de femmes est particulièrement important parce que la *North American Menopause Society* préconise des changements de mode de vie, tels que l’activité physique, comme première ligne de défense contre les symptômes indésirables de la ménopause. Une bonne estime de soi est une composante essentielle de la santé mentale, et les femmes qui déclarent avoir une faible estime de soi signalent également plus de

détresse liée à la ménopause et une moins bonne qualité de vie (Elavsky, 2009). Dans le même ordre d'idées, les résultats ont indiqué que les effets de l'activité physique sur les changements d'estime de soi physique et globale étaient médiés par des changements dans la perception de soi liés à la condition physique et à l'attractivité corporelle. Ainsi, les femmes peuvent améliorer leur estime de soi et la façon dont elles perçoivent leur condition physique et leur attrait corporel en participant continuellement à une activité physique.

Un examen approfondi de l'état de la recherche portant sur cent-treize études a révélé que l'exercice régulier apportait un changement positif constant (quoique mineur) dans l'estime de soi des individus. Cette relation a été améliorée chez les individus affichant de fortes augmentations de leur condition physique (Schneider, Dunton et Cooper, 2008) et ceux impliqués dans des programmes d'exercices plutôt que dans l'entraînement des compétences (Spence, Mc Gannon et Poon, 2005). Une autre synthèse des études sur le sujet portant sur cinquante-sept interventions a révélé que les interventions d'exercice amélioraient l'image corporelle des participants (Campbell et Hausenblas, 2009). En résumé, l'exercice a été clairement et systématiquement lié à des changements psychologiques positifs dans l'estime de soi, le concept de soi et l'image corporelle, tous essentiels pour un fonctionnement psychologique efficace.

Dans un examen des programmes destinés aux enfants, Gruber (1986) a découvert que des changements positifs dans le concept de soi et l'estime de soi étaient associés à la participation à des programmes de jeux dirigés et d'éducation physique. Les activités de préparation physique se sont également avérées supérieures aux autres composantes des programmes d'éducation physique des écoles élémentaires dans le

développement de la connaissance de soi. Dans une étude intéressante menée auprès d'enfants du primaire et du collège en Suède, Ericsson et Karlsson (2011) ont constaté que l'augmentation de l'activité physique et de la motricité (en particulier pour les enfants ayant des déficits de motricité) augmentait les capacités motrices ainsi que plusieurs aspects de l'estime de soi.

Malgré ces résultats positifs, d'autres recherches n'ont pas trouvé de relation positive entre l'exercice et l'estime de soi. Peut-être que cette relation varie selon le mode d'exercice ou une multitude de conditions environnementales. En synthèse, l'estime de soi est multidimensionnelle, et certains aspects de l'estime de soi, comme le physique, peuvent être plus affectés par l'exercice que d'autres, comme le social (Marsh, 1997).

Une solide estime de soi est essentielle au développement psychologique sain et à l'adaptation des enfants, et l'exercice peut être un ingrédient important pour aider les enfants et les adultes à se sentir bien dans leur peau. En fait, Taylor et Fox (2005) ont constaté des effets positifs de l'exercice sur la perception physique de soi et sur l'estime de soi jusqu'à quarante semaines après la fin du programme d'exercice (d'une durée de dix semaines). Une autre étude a révélé que, même si les pratiquants ne changeaient pas de forme corporelle ni de poids, ils affichaient une augmentation de l'image corporelle après six séances d'exercice de quarante minutes (Appleton, 2013). Berger, Weinberg et Eklund (2015) ont proposé que les programmes d'exercices conçus pour améliorer l'estime de soi et le concept de soi devraient mettre l'accent sur les expériences réussies, les sentiments de compétence physique accrue et la réalisation des objectifs.

❊ EXERCICE ET RÉSISTANCE

La résistance est un style de personnalité qui permet à une personne de résister ou de faire face à des situations stressantes. Le stress produit des effets limitants minimes chez une personnalité résistante. Vous êtes considéré comme résistant si vous avez ces trois traits de personnalité (Gentry et Kosaba, 1979) :

1. Un sentiment de contrôle personnel sur les événements externes ;
2. Un sens d'implication, d'engagement et d'objectif dans la vie quotidienne ;
3. La souplesse de s'adapter aux changements inattendus en les percevant comme des défis ou des opportunités de croissance future.

La recherche s'est concentrée sur la façon dont l'exercice combiné à la résistance peut réduire certains des effets négatifs du stress. Une étude a montré que les dirigeants d'entreprise qui ont obtenu un score élevé à la fois en termes de résistance et d'exercice restent en meilleure santé, par rapport à ceux qui ont obtenu un score élevé sur l'un ou l'autre des items. Une autre étude a indiqué que l'exercice combiné au soutien social entraînait moins de maladies chez les personnes à la personnalité résistante (Kosaba, Maddi, Puccetti et Zola,

1985). En substance, une personnalité résistante et pratiquant l'exercice est plus susceptible de préserver sa santé qu'une personne ne disposant que de l'une ou de l'autre de ces qualités.

POINT CLÉ

L'exercice peut aider à protéger contre les maladies liées au stress, en particulier pour les personnes résistantes.

FONCTIONNEMENT COGNITIF

Pendant longtemps, nous avons supposé que le développement moteur était important pour le développement de l'intelligence chez les enfants (Piaget, 1936) et que le potentiel d'apprentissage (capacité cognitive) variait avec le niveau de forme physique d'une personne. Depuis les années 1970, les chercheurs recherchent des preuves qui valideraient ces deux hypothèses. Les neuroscientifiques, les psychologues et les médecins semblent convenir que l'exercice est la meilleure chose que vous puissiez faire pour votre cerveau. La recherche montre que le déclin cognitif n'est pas inévitable. Oui, le volume du cerveau diminue légèrement, mais le cerveau continue de créer de nouveaux neurones et d'affiner les connexions neuronales tout au long de la vie. L'exercice aérobie semble relancer ce processus et réduit ainsi le niveau de perte cérébrale et maintient les capacités cognitives aiguisées.

Les résultats de la recherche sont devenus de plus en plus cohérents, démontrant qu'il existe une forte

relation entre l’exercice et le fonctionnement cognitif. Des examens statistiques de plus de cent études (Etnier et al., 1997) ont montré que l’exercice avait une relation positive modeste avec un fonctionnement cognitif amélioré. En 2011, Chang et ses collègues ont constaté que les exercices d’aérobie aigus étaient liés à une augmentation des fonctions cognitives exécutives dans les domaines de la planification et de la résolution de problèmes, et Alves et ses collègues (2012) ont trouvé des effets positifs sur les activités aérobies et de force. De même, une analyse multidisciplinaire des études menées à ce sujet a révélé que l’activité physique aérobie a un effet positif sur la cognition et la fonction cérébrale (Hillman, Erickson et Kramer, 2008). Plus précisément, il semble que le commandement central exécutif, qui comprend la mémoire de travail, la planification, l’organisation, le multitâches et la gestion de l’ambiguïté, est le plus affecté par l’exercice aérobie.

Sibley et Beilock (2007) ont constaté que l’exercice à haute intensité augmentait le fonctionnement cognitif sous forme de mémoire de travail (mémoire à court terme impliquée dans le contrôle attentionnel, la régulation et le maintien actif d’une quantité limitée d’informations ayant une pertinence immédiate pour la tâche à accomplir) uniquement pour les personnes à faible mémoire de travail. Cela souligne la nature de différence individuelle des effets de l’exercice sur le fonctionnement cognitif. On peut en dire autant du contrôle exécutif (fonctions de niveau supérieur qui gèrent d’autres processus cognitifs plus basiques, où les différences individuelles apparaissent à nouveau importantes) (Etnier et Chang, 2009). De plus, de courtes périodes (trente minutes) d’exercice à haute intensité ont montré des améliorations de la capacité d’apprentissage ainsi que de la mémoire à long terme (Etnier et al., 2016). Cela a des implications pour

l’utilisation d’exercices de haute intensité en milieu scolaire pour améliorer l’apprentissage.

La notion selon laquelle l’activité physique peut améliorer le fonctionnement cognitif a été étendue aux enfants, en particulier à ceux qui sont en surpoids. Par exemple, Schmidt, Jager, Egger, Roebers et Conzelmann (2015) ont constaté que le fait que les enfants s’engagent cognitivement (penser à la stratégie) dans des jeux d’équipe augmentait le fonctionnement exécutif par rapport à la participation à des activités de préparation physique aérobie. En synthèse, faire participer les enfants à des activités physiques auxquelles ils peuvent participer cognitivement aidera à améliorer leur fonctionnement exécutif. Il a été démontré qu’une activité physique modérée à vigoureuse améliore le fonctionnement exécutif, même chez les enfants présentant un trouble de déficit de l’attention et/ou d’hyperactivité (Gapin et Etnier, 2010). De plus, dans une étude de Vazou, Gavrilou, Mamalaki, Papanastasiou et Sioumala (2012), dix minutes d’activité physique ont été intégrées dans six leçons traditionnelles consécutives sur une période de deux semaines. Cette intégration a produit une augmentation de la motivation intrinsèque, de la perception de la compétence et de l’effort des enfants sans accroître la perception de la pression ni affecter négativement la valeur de la leçon enseignée. Enfin, un examen systématique de l’influence de la forme physique sur les performances cognitives et académiques chez les adolescents a révélé que l’aptitude cardiorespiratoire, la vitesse-agilité, la coordination motrice et les compétences perceptuelles-motrices étaient les plus associées aux performances cognitives et aux performances scolaires (Ruiz-Ariza, Grao-Cruces, Marques de Loureiro et Martinez-Lopez, 2017).

Dans une autre étude, des chercheurs (Labelle et al., 2014) ont demandé à des pratiquants de pédaler sur un

ergocycle à différentes intensités. Les résultats ont révélé que des épisodes d'exercice modéré et de haute intensité étaient associés à des performances délétères dans le contrôle exécutif chez les adultes plus jeunes et plus âgés. Il est intéressant de noter que cette diminution a été observée en particulier chez les personnes qualifiées d'individus moins en forme. Les personnes plus aptes n'ont pas présenté cette diminution du fonctionnement exécutif. Dans une étude de Davis et ses collègues réalisée en 2011, trois mois d'exercices aérobies ont amélioré le fonctionnement cognitif ainsi que les résultats en mathématiques. Une relation dose-réponse a également été observée, ce qui signifie qu'une plus grande activité physique a conduit à de plus grandes améliorations du fonctionnement cognitif.

Cette relation dose-réponse a également été observée chez les adultes plus âgés. Plus précisément, Abbot et ses collègues ont mené une étude en 2004 auprès d'adultes plus âgés et ont constaté que les pratiquants qui marchaient moins de quatre-cents mètres par jour étaient 25 % plus susceptibles de développer une démence sept ans plus tard que ceux qui marchaient entre 1,6 et 3,2 km par jour, et 50 % plus susceptibles de développer une démence que ceux qui marchent quatre-cents mètres ou plus par jour. Le déclin cognitif typique avec le vieillissement se voit dans le fait que 22 % des adultes de plus de soixante-et-onze ans ont ce qu'on appelle une « déficience cognitive légère » (baisse des performances cognitives supérieure à la baisse moyenne pour un âge donné, mais pas suffisamment pour être considérée comme une démence), et 14 % ont développé une démence (Chang et Etnier, 2014). Une autre étude portant sur les personnes de plus de quatre-vingts ans atteintes de démence a révélé qu'un programme d'exercices aquatiques de douze semaines réduisait les symptômes

comportementaux et psychologiques de cette population et améliorait le bien-être psychologique (Neville, Henwood, Beattie et Fileding, 2014). En raison de l'importance de l'étude du fonctionnement cognitif chez les personnes âgées, des synthèses d'études sur la relation entre la santé cardiovasculaire et le fonctionnement cognitif des personnes âgées (Chang, Pan, Chen, Tsai et Huang, 2012 ; Colcombe et Kramer, 2003 ; Mc Auley, Kramer et Colcombe, 2004) ont été menées et ont révélé des résultats intéressants, dont les suivants :

- L'entraînement physique a eu des effets bénéfiques sur le fonctionnement cognitif des personnes âgées. Ces effets étaient les plus importants pour les tâches impliquant le contrôle exécutif (planification, ordonnancement, mémoire de travail, coordination des tâches) ;
- L'entraînement physique combiné à des programmes de force et de souplesse a eu un effet positif plus grand sur la cognition que l'entraînement physique avec seulement une composante aérobie. Ces effets semblent se produire davantage chez les femmes que chez les hommes ;
- Les effets de l'exercice sur la cognition étaient plus importants lorsque l'entraînement à l'exercice dépassait trente minutes par séance ;
- L'exercice cardiovasculaire semble protéger le cerveau contre les effets normaux du vieillissement et aide à réparer ou à restaurer le cerveau âgé ;

- La relation entre l'exercice et le fonctionnement cognitif est plus importante chez les personnes âgées que dans la population générale.

AMÉLIORER LA QUALITÉ DE VIE GRÂCE À L'EXERCICE

Les chercheurs ont également étudié la question plus globale de la façon dont l'exercice régulier affecte notre qualité de vie (Berger et Tobar, 2011). L'expression nébuleuse

« qualité de vie » a été définie comme « la perception qu'ont les individus de leur position dans la vie dans le contexte de la culture et des systèmes de valeurs dans lesquels ils vivent et par rapport à leurs objectifs, attentes, normes et préoccupations » (OMS, 1995). La qualité de vie met l'accent sur le bien-être mental, plutôt que sur les conditions objectives de vie et de richesse, et a été considérée comme le degré perçu auquel les individus sont capables de satisfaire les besoins psychophysiologiques. La qualité de vie a été étudiée sur le lieu de travail et il a été constaté qu'un programme d'exercice régulier peut améliorer le sentiment de satisfaction à l'égard de la vie, de satisfaction au travail et d'estime de soi des employés (Thogersen-Ntoumani, Fox et Ntoumanis, 2005). Il a également été démontré que la qualité du sommeil joue un rôle important dans la qualité de vie (Brassington et Goode, 2013). En général, les effets positifs de l'activité physique sur la qualité de vie peuvent être regroupés en quatre catégories (Berger, 2009) : amélioration du fonctionnement physique, bien-être subjectif (comme

l’indiquent le plaisir personnel et l’altération de l’humeur), vivre des moments forts tels que des expériences intenses, et signification personnelle.

Un concept lié à la qualité de vie est la satisfaction à l’égard de la vie, qui produit diverses conséquences, notamment une diminution des symptômes dépressifs et de l’inquiétude, une productivité accrue au travail et une plus grande longévité. La satisfaction à l’égard de la vie est particulièrement importante pour les étudiants en âge de fréquenter l’université, car l’évaluation globale de leur bien-être par les gens semble s’aggraver entre dix-huit et vingt-cinq ans, plus qu’à tout autre moment de la vie adulte (Stone, Schwartz, Broderick et Deaton, 2010). Pour tester le lien entre l’activité physique, le manque d’activité physique (comportement sédentaire, position assise) et la satisfaction quotidienne à l’égard de la vie des étudiants, les chercheurs ont utilisé des données à la fois objectives (accéléromètre) et subjectives (autoévaluation), collectées pendant deux semaines (Maher, Doerksen, Elavsky et Conroy, 2014). Les résultats ont indiqué que des niveaux plus élevés d’activité physique étaient liés à une satisfaction accrue à l’égard de la vie, tandis qu’une augmentation du comportement sédentaire était liée à des niveaux plus faibles de satisfaction à l’égard de la vie. Ainsi, les étudiants devraient non seulement essayer d’augmenter leur activité physique, mais aussi diminuer leur comportement sédentaire.

Voici ce que la recherche peut déjà nous dire de la relation entre l’exercice et la qualité de vie (Berger et Tobar, 2011 ; Diener et Suh, 1999, pour une analyse complète, et Windle, 2014, pour une étude concentrée sur les personnes âgées) :

- Les personnes physiquement actives ont tendance à être en meilleure santé, à avoir plus d'endurance, à avoir des attitudes plus positives envers le travail et à déclarer une plus grande capacité à faire face au stress et à la tension que les personnes qui ne sont pas physiquement actives ;
- L'exercice produit de petites augmentations de la durée totale du sommeil, bien qu'il n'ait aucun effet sur le temps qu'il faut pour s'endormir ;
- Les étudiants participant à un programme d'endurance ont déclaré une qualité de vie nettement supérieure à celle des non-sportifs ;
- Les personnes âgées physiquement actives déclarent éprouver une plus grande satisfaction à l'égard de la vie – attribuable à une moindre dépendance aux autres – et une meilleure santé physique globale que celles qui ne sont pas physiquement actives ;
- Les variables sociodémographiques, telles que le revenu, l'éducation, l'état matrimonial et l'âge, ne sont pas significativement liées aux perceptions de la qualité de vie ;
- Les programmes d'exercice contribuent à la qualité de vie d'une personne en influençant l'affect, le stress perçu, la santé physique et la satisfaction dans la vie.

Bien que l'exercice puisse avoir des effets négatifs (fatigue, blessures dues au surentraînement, diminution de l'énergie) sur la qualité de vie si l'individu se surentraîne, l'exercice est le plus souvent lié à une variété d'indices qui sont tous relatifs à la qualité de vie. Ceux-ci comprennent les éléments suivants :

- Augmentation de l’estime de soi et du concept de soi ;
- Augmentation du sentiment de plaisir ;
- Diminution des sentiments de stress physiologique et psychologique ;
- Augmentation du sentiment de confiance en soi ;
- Diminution des niveaux d’anxiété et de dépression.

EXAMINER L’EUPHORIE DU COUREUR

De nombreux pratiquants réguliers déclarent se sentir mieux psychologiquement, émotionnellement et spirituellement après l’exercice. Ce phénomène est si répandu parmi les coureurs (en fait, parmi les coureurs qui ont déjà connu le phénomène, jusqu’à 30 % en font l’expérience lors de leurs courses quotidiennes) qu’il a été appelé l’ « euphorie du coureur ». Elle comprend un sentiment de vigilance de conscience mentale et de libération, une sensation de légèreté dans les jambes, la suppression de la douleur ou de l’inconfort et le sentiment de facilité, de rythme parfait et d’exaltation.

TRANSITIONS HORS DU SPORT : RELATION AVEC LE BIEN-ÊTRE

PSYCHOLOGIQUE

Bien que ce chapitre se concentre sur l'influence de l'exercice sur le bien-être psychologique, de nombreux athlètes hautement compétitifs sont confrontés à des problèmes psychologiques lorsqu'ils sortent du sport. Beaucoup a été écrit et de nombreux modèles ont été développés concernant les problèmes psychologiques qui surviennent lors de l'arrêt du sport de compétition (Lavalle, Park et Tod, 2013 ; Stambulova, Alfermann, Statler et Cote, 2009). Lorsque les athlètes choisissent librement de prendre leur retraite et de planifier cela, abandonner le sport peut améliorer leur bien-être psychologique car ils passent plus de temps avec leur famille, ils n'ont pas le stress de gagner ou de perdre, et ont plus de temps pour se consacrer à leur passe-temps.

Cependant, l'athlète contrôle rarement le fait de quitter le sport de compétition. Les deux raisons les plus répandues de la retraite forcée sont le fait de ne plus être sélectionné dans une équipe en raison d'une baisse de performance, ou d'être blessé et incapable de performer au niveau normal. D'autres raisons de la retraite involontaire sont la consommation de drogue, le jeu ou d'autres infractions aux règles de la ligue

professionnelle, les grèves, les problèmes financiers, les problèmes familiaux ou les boycotts. La retraite dans ces conditions produit souvent de fortes réactions émotionnelles (anxiété, dépression) et des niveaux élevés d'insatisfaction à l'égard de la vie, qui sont observés chez environ 20 % des athlètes qui prennent leur retraite. Petitpas, Tinsley et Walker (2012) notent plusieurs raisons à ces réactions négatives, notamment les suivantes :

- Amertume d'être forcé de prendre sa retraite.
- Perte de camaraderie avec les coéquipiers et relations avec les entraîneurs.
- Perte d'identité personnelle parce que leur identité est étroitement liée à leur sport.
- Manque de confiance en leur capacité à faire face efficacement aux situations de la vie quotidienne.
- Perte d'adulation des fans.
- Incapacité de remplacer l'excitation de l'expérience sportive par autre chose.

La gestion traditionnelle du stress et les interventions cognitivocomportementales ont été utilisées pour aider les athlètes à faire face à ces réactions négatives lors de la retraite. De plus, il a été démontré qu'un programme appelé « *Life Development Intervention* » aide les athlètes à faire face aux transitions de carrière (Lavalle, 2005).

L’intervention pour le développement de la vie fournit des stratégies utiles à utiliser avant un événement (retraite), des stratégies de soutien à utiliser pendant un événement, des stratégies de conseil à utiliser après un événement et des compétences en matière d’établissement d’objectifs pouvant être transférées dans d’autres domaines de la vie.

DÉFINITION ET CARACTÉRISTIQUES DE L’EUPHORIE DU COUREUR

Sachs (1984) et Berger (1996) définissent l’euphorie du coureur comme une sensation ressentie pendant la course, généralement inattendue, dans laquelle le coureur ressent un sentiment accru de bien-être, une meilleure appréciation de la nature et une transcendance du temps et de l’espace. Cette définition rappelle les aspects de la performance de haut niveau et en particulier du flow (Jackson et Csikzentmihalyi, 1999, voir chapitre 7) en ce que l’euphorie du coureur nécessite une activité rythmique, durable et ininterrompue, qui est similaire aux tâches où le flow est ressenti. Dans une étude qualitative, Sachs (1980) a interrogé soixante coureurs pour découvrir quelles conditions (internes au coureur et externes dans l’environnement) facilitent cet effet. Bien qu’il y ait eu des différences individuelles dans la fréquence à laquelle les coureurs atteignaient ce sommet, les pratiquants lui ont dit que l’euphorie du coureur ne peut pas être prédite de manière fiable, mais est facilitée par la présence de peu de distractions et un temps frais et calme, avec une faible humidité. Il nécessite de longues

distances (9,6 km ou plus) et au moins trente minutes de course à un rythme confortable, bien qu'il ne doive y avoir aucun souci de rythme ou de temps. Les coureurs ont décrit l'humeur comme un état psychologique très positif avec des sentiments de bien-être, d'euphorie, de relaxation et de facilité.

VOIR OU NE PAS VOIR : QUESTIONNER L'EFFET DES MIROIRS

Avec des modes de vie de plus en plus rapides, un stress concomitant et une augmentation de l'obésité, l'accent a de plus en plus été mis sur la création de sentiments et d'humeurs plus positifs pendant la pratique physique. Dans ce sens, l'*American College of Sports Medicine* a suggéré que toutes les salles devraient avoir des miroirs sur au moins deux de leurs quatre murs (*American College of Sports Medicine*, 1997). Bien que ces directives puissent aider les pratiquants à améliorer leur forme et à maximiser les avantages physiques des entraînements, il semble que la présence de miroirs puisse avoir des conséquences négatives, y compris des effets moins positifs en matière d'affect.
Pour tester cette proposition, Martin Ginis, Jung et Gauvin (2003) ont demandé à des étudiantes sédentaires de faire modérément

de l’exercice sur un vélo stationnaire devant un miroir ou devant un mur sans miroir, pendant une période de vingt minutes. Les résultats après un seul exercice ont révélé que, quelle que soit l’image corporelle, les femmes ayant pratiqué un exercice face à un miroir se sentaient plus mal après l’exercice que celles sans miroir. Cependant, une autre étude (Lamarche, Gammage et Strong, 2009) a révélé que les miroirs n’avaient pas d’effet négatif sur l’anxiété corporelle sociale, même si ces femmes étaient généralement plus actives et plus confiantes dans leur capacité à faire de l’exercice que les femmes de l’étude précédente.

Qu’est-ce que cela signifie d’un point de vue pratique ? Plus précisément, une étude (Feifar et Hoyle, 2000) a révélé que les femmes ont particulièrement une sensibilité et une conscience de soi accrues lorsqu’elles se regardent dans un miroir, car cela augmente la concentration sur soi et l’écart potentiel entre le moi réel et le moi idéal. Ainsi, dans une salle avec des miroirs, les femmes ont tendance à se concentrer plus souvent sur leur propre physique, et cela semble augmenter l’effet négatif car cela augmente l’écart perçu entre le physique réel et le physique idéal. Mais cela ne semble se produire que si les femmes sont généralement sédentaires et ont une mauvaise perception de soi. Par conséquent, la pratique recommandée de placer des miroirs dans les salles de fitness pourrait dépendre des femmes qui font de l’exercice, ce qui met l’accent sur une approche axée sur la différence individuelle.

POINT CLÉ

L’euphorie du coureur est une sensation généralement inattendue de bien-être accru, qui se traduit également par une meilleure appréciation de la nature et de la transcendance du temps et de l’espace.

Des recherches supplémentaires sur l’euphorie du coureur se sont concentrées sur les changements dans le cerveau qui pourraient être responsables de ce phénomène. Par exemple, les résultats d’études allemandes fournissent une première preuve qu’un changement chimique dans le cerveau est lié à l’euphorie du coureur (Boecker et al., 2008). Plus précisément, les coureurs de fond ont subi une tomographie par émission de positrons avant et après une course de deux heures. Les données ont révélé que les endorphines (opiacés naturels du cerveau) étaient produites pendant la course et qu’elles se fixaient sur les zones du cerveau associées aux endorphines, en particulier les zones limbique et pré-frontale. Ces zones sont activées lorsque les gens sont impliqués dans une relation romantique ou écoutent de la musique qui leur donne un sentiment d’euphorie.

Plus l’euphorie rapportée par les coureurs est grande, plus les niveaux d’endorphines trouvés dans le cerveau sont élevés. Ainsi, après de nombreuses années de recherches, il semble maintenant y avoir une première preuve d’une explication biochimique du sentiment d’euphorie rapporté par de nombreux coureurs de fond.

UTILISER L'EXERCICE COMME COMPLÉMENT À LA THÉRAPIE

Comme indiqué précédemment, des millions d'Américains souffrent chaque année d'une sorte de dépression ou de trouble anxieux. La recherche a démontré que l'exercice peut aider à réduire ces états psychologiques négatifs et que l'exercice aérobie est lié à une meilleure estime de soi, une amélioration de l'humeur et des niveaux plus élevés de productivité au travail. Il n'est pas surprenant que l'utilisation d'interventions physiques, y compris certaines formes d'exercice, ait reçu une attention accrue et certains médecins et professionnels de la santé mentale recommandent désormais systématiquement l'exercice à leurs patients (Hays, 2002 et 2009). Il est intéressant de noter que de plus en plus de psychologues n'utilisent pas l'exercice dans le cadre de leurs interventions malgré la richesse des données sur les effets immédiats de « bien-être » de l'exercice. Il faut généralement du temps pour démontrer les bienfaits physiques de l'exercice (perte de poids, baisse du cholestérol), mais les effets positifs de l'exercice sur l'humeur peuvent être ressentis immédiatement.

La thérapie par l'exercice est connue depuis longtemps pour produire des avantages physiologiques dans une grande variété de paramètres de rééducation (augmentation de l'efficacité respiratoire et de l'endurance cardiovasculaire, amélioration du tonus musculaire, du contrôle du poids et du volume sanguin), mais ses avantages pour la santé mentale et le bien-être psychologique n'ont été découverts que plus récemment. Par exemple, comme il a été démontré que la dépression est un indicateur de futures crises cardiaques chez les patients cardiaques, l'exercice qui

réduit la dépression serait extrêmement bénéfique dans cette population. Des chercheurs (Tennant et al., 1994) ont montré que l'exercice de rééducation cardiaque réduisait en fait la colère et l'hostilité, la dépression, l'anxiété et les troubles émotionnels. Des études épidémiologiques à grande échelle ont également indiqué que les programmes d'exercices réguliers sont liés à une santé mentale positive, en particulier pour les populations plus à risque (Weyerer, 1992). Par conséquent, il semble y avoir de nombreuses preuves en faveur de l'utilisation de l'exercice pour améliorer le bien-être psychologique dans les populations cliniques et autres populations particulières. Malgré ses bienfaits psychologiques, l'exercice ne doit pas être utilisé dans tous les cas de dépression, de stress ou d'autres troubles émotionnels. Par exemple, la thérapie par l'exercice aérobie ne doit pas être prescrite aux personnes obèses (40 % ou plus au-dessus du poids corporel idéal), à celles qui souffrent d'une maladie cardiaque grave ou à celles qui ont une pression artérielle élevée qui ne peut être contrôlée par des médicaments. L'exercice peut également être contre-indiqué pour les personnes gravement déprimées et pour celles qui ont un contact ténu avec la réalité ou des tendances suicidaires. Une autre mise en garde est que pour que l'exercice soit efficace, les gens doivent adhérer au programme ; les taux d'abandon des programmes d'exercices réguliers sont d'environ 50 % (voir chapitre 19). Par conséquent, des précautions particulières doivent être prises pour soutenir les personnes qui intègrent l'exercice dans le cadre de la thérapie.

DIRECTIVES POUR UTILISER L'EXERCICE COMME THÉRAPIE

- Explorer l'historique de la pratique sportive du patient (bonnes et mauvaises expériences).
- Fournir un diagnostic précis du problème psychologique.
- Utiliser une prescription d'exercice individualisée pour la durée, l'intensité et la fréquence de l'exercice.
- Évaluer l'influence de la famille et des amis (pour faciliter le soutien).
- Élaborer un plan pour toute distorsion et pour les habitudes d'exercice irrégulières.
- Rendre l'exercice pratique et fonctionnel (faire du vélo pour aller au travail, faire un travail physique intense).
- Encourager l'exercice en complément d'autres formes de thérapie. Une approche thérapeutique multimodale est plus efficace que l'utilisation d'une seule intervention.
- Inclure une variété d'activités qui améliorent le respect du régime d'exercice.

- S’assurer que la thérapie par l’exercice est effectuée uniquement par des professionnels qualifiés. Bien qu’aucun critère précis n’ait été établi, il est suggéré qu’une formation formelle et une expérience pratique en sciences psychologiques et en sciences du sport sont nécessaires, car la thérapie par l’exercice adopte une approche multidisciplinaire du traitement.

POINT CLÉ

La course à pied peut être un complément peu coûteux et rapide aux psychothérapies traditionnelles, et elle offre des avantages supplémentaires pour la santé, tels qu’une efficacité cardiovasculaire accrue et un contrôle du poids.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. Expliquer les effets de l’exercice sur l’anxiété et la dépression.

De nombreuses personnes ont des problèmes attribuables à la dépression et à l’anxiété, et il a été démontré que l’exercice est lié à une réduction de ces états émotionnels négatifs. Les effets aigus et chroniques de l’exercice ont été étudiés, et les réductions de l’anxiété et de la dépression sont maximisées avec un exercice régulier d’intensité modérée d’une durée de vingt à trente minutes, de nature aérobie et qui est agréable. Cependant, la relation entre l’exercice et le bien-être psychologique est corrélative plutôt que causale.

2. Décrire la relation entre l’exercice et les humeurs.

Il a été démontré que l’exercice régulier est lié à des changements dans les humeurs, comme une diminution de la fatigue et de la colère et une

augmentation de la vigueur, de la vigilance et de l’énergie. Ces changements positifs sont maximisés avec des exercices de faible intensité, qui peuvent être aérobies ou anaérobies.

3. Discuter des effets de l’exercice sur le bien-être psychologique.

La recherche a révélé une relation positive entre l’exercice et le bien-être psychologique. Ces effets positifs ont été expliqués à la fois par des mécanismes psychologiques (sentiments de compétence et de contrôle) et physiologiques (réduction de la tension musculaire, augmentation du flux sanguin cérébral).

4. Décrire les relations entre l’exercice, les changements de personnalité et le fonctionnement cognitif.

Il a été démontré que l’activité physique est positivement liée aux changements de personnalité et de fonctionnement cognitif.

Les changements de personnalité (confiance en soi accrue) et d’intelligence, ainsi que les changements dans le fonctionnement cognitif (contrôle

attentionnel), ont été liés à une augmentation de l’exercice.

5. Discuter de l’euphorie du coureur.

De nombreux pratiquants déclarent se sentir mieux psychologiquement et émotionnellement après l’exercice. Ce phénomène est particulièrement répandu parmi les coureurs, et a été appelé « euphorie du coureur ». Les sentiments associés comprennent un sentiment de vigilance mentale, de libération, de bien-être dans les jambes, suppression des douleurs ou d’inconfort, plaisir, sentiment de facilité et d’exaltation. Ces sentiments ne surviennent qu’après que la personne a parcouru une certaine distance (au moins neuf kilomètres généralement) à un rythme confortable.

6. Discuter de l’utilisation de l’exercice comme complément à la thérapie.

Il a été démontré que l’exercice est un complément utile à la psychothérapie traditionnelle, mais ne remplace pas la thérapie (en particulier chez les patients qui ont un trouble clinique). Les thérapies intégrant le running ont été particulièrement populaires parce qu’elles fournissent un complément naturel, pratique, peu coûteux et rapide aux psychothérapies traditionnelles. Il

convient de noter que la thérapie par l’exercice ne doit pas être utilisée avec des personnes obèses, celles qui souffrent d’une maladie cardiaque grave ou celles dont la pression artérielle ne peut être contrôlée par des médicaments.

MOTS-CLÉS

Dépression
Effets aigus
Effets chroniques
Euphorie du coureur
Qualité de vie
Résistance/Endurance
Satisfaction par rapport à la vie

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Détaillez les résultats de la recherche concernant les effets aigus et chroniques de l'exercice sur l'anxiété et la dépression.
2. Discutez des résultats de la recherche concernant la relation entre l'exercice et les changements d'humeur, de personnalité et de fonctionnement cognitif.
3. Énumérez trois raisons physiologiques plausibles et trois raisons psychologiques plausibles pour expliquer le fait que

l’exercice améliore le bien-être psychologique.

4. De quelles directives devez-vous vous souvenir lorsque vous utilisez l’exercice comme complément à d’autres types de thérapie ?
5. Discutez de la façon dont l’exercice pourrait être lié à la qualité de vie des patients atteints du VIH-1, de la sclérose en plaques, du cancer, du diabète, d’une maladie cardiaque chronique ou de la maladie de Parkinson.
6. Comment le fait d’avoir un miroir dans une salle de fitness affecte-t-il l’humeur (en particulier pour les femmes) ? Quelles implications cela a-t-il pour la pratique ?
7. La course à pied produit-elle des changements dans le cerveau en raison de la libération d’endorphines ? Discutez de cette question et fournissez des preuves pour étayer votre réponse.
8. Débattez de la question suivante : « Si les gens se sentent bien après avoir fait de l’exercice, pourquoi tant de gens ne pratiquent-ils aucun exercice ? ».
9. Détaillez les études portant sur les effets cognitifs de l’exercice sur les enfants présentant un trouble de déficit de l’attention et/ou d’hyperactivité, ainsi que ceux qui sont en surpoids.
10. Décrivez les problèmes psychologiques auxquels de nombreux athlètes sont confrontés lorsqu’ils arrêtent leur sport.
11. Discutez de la relation entre l’exercice (la marche par exemple) et la probabilité

de développer une démence.

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. On vous a demandé de contribuer au rapport d'un médecin sur la relation entre l'exercice et le bien-être psychologique. Quels points clés incluriez-vous sur la base de la recherche empirique dans ce domaine ? Quelles lignes directrices suggéreriez-vous pour maximiser l'efficacité de l'exercice dans l'amélioration du bien-être psychologique ?
2. Vous êtes administrateur d'un programme de santé ou d'un club de préparation physique et vous avez appris que de nombreux pratiquants abandonnent vos programmes d'exercice. Vous croyez qu'une façon d'amener les gens à revenir est de mettre l'accent sur les sentiments positifs qui sont souvent associés à l'exercice. Que conseilleriez-vous à vos animateurs pour ajuster la structure de leurs programmes afin de maximiser les effets de l'exercice sur le bien-être psychologique ?

Chapitre 19

COMPORTEMENT ET ADHÉSION À L'EXERCICE

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) discuter des raisons pour lesquelles les gens font ou ne font pas de l'exercice ;
2) expliquer les différents modèles de comportement pendant l'exercice ;
3) décrire les déterminants de l'adhésion à l'exercice ;
4) identifier des stratégies pour augmenter l'adhésion à l'exercice ;
5) donner des directives pour améliorer l'adhésion à l'exercice.

Beaucoup de gens semblent faire de l'exercice dans le but de rester jeunes et d'améliorer leur qualité de vie. Cependant, le fait est que la plupart des Américains ne pratiquent pas régulièrement une activité physique.

Examinons quelques statistiques pour avoir une meilleure idée du niveau de pratique. Ces données sont tirées de sources issues d'enquêtes approfondies auprès d'Américains.

Les différences en matière d'activité physique et d'obésité entre les différents segments de la société sont également mises en évidence (par exemple, *Centers for Disease Control and Prevention*, 2013, 2017 ; *U.S. Department of Health and Human Services*, 2015) :

- Plus de la moitié des adultes ne satisfont pas à l'exigence minimale de cent-cinquante minutes d'exercice modéré par semaine.
- Les données sur l'obésité par origine sont les suivantes : asiatique non hispanique 11,7 % ; blanche non hispanique 34,5 % ; hispanique 42,5 % ; noire non hispanique 48,1 %.
- Environ un adulte sur cinq (21 %) respecte les lignes directrices de 2008 en matière d'activité physique.
- Moins de trois élèves du secondaire sur dix font au moins soixante minutes d'activité physique chaque jour.
- Parmi les personnes de dix-huit ans et plus aux États-Unis, 36 % sont classées comme obèses, la proportion de femmes (38,3 %) étant plus élevée que celle des hommes (34,3 %).
- Les personnes qui gagnent moins de 12 500 € par an sont les plus susceptibles d'être obèses (36 %).
- La prévalence de l'obésité chez les jeunes est de 17 %.
- Les hommes (54 %) sont plus susceptibles que les femmes (46 %) de respecter les lignes directrices 2008 sur l'activité physique pour l'activité aérobie.

- Les taux d’obésité ont augmenté de 2000 à 2014 chez les adultes (30,5 % à 37,7 %) et les jeunes (13,9 % à 17,2 %).

En outre, une étude portant sur 195 pays sur vingt-cinq ans (Afshin et al, 2017) a révélé ce qui suit :

- Environ 38 % des adultes américains de vingt ans et plus sont obèses et 17 % des enfants âgés de six à onze ans sont obèses.
- Environ 603 millions d’adultes et 107 millions d’enfants dans le monde sont obèses.
- La prévalence de l’obésité a doublé dans soixante-treize pays de 1980 à 2015 et n’a cessé d’augmenter dans la plupart des pays.
- La surcharge pondérale était à l’origine d’environ quatre millions de décès en 2015.
- La Chine et l’Inde ont le plus grand nombre d’enfants obèses, tandis que les États-Unis ont le plus grand nombre d’adultes obèses.
- Les taux d’obésité ont augmenté dans les pays riches comme dans les pays pauvres, ce qui indique que le problème ne concerne pas simplement la richesse ou le revenu. Les changements dans l’environnement alimentaire et les systèmes alimentaires sont probablement les principaux facteurs.

Ainsi, il est clair qu’en tant que société, nous ne faisons pas assez d’exercice et que ce manque d’activité physique est accentué par certaines différences individuelles. Cela se produit malgré les avantages physiologiques et psychologiques résultants de la pratique de l’exercice, notamment une réduction de la tension et de la dépression, une augmentation de l’estime de soi, une diminution du risque de maladie cardiovasculaire, un meilleur contrôle du poids et un fonctionnement amélioré des systèmes (systèmes

métabolique, endocrinien et immunitaire). Commençons par examiner les raisons pour lesquelles les gens font de l'exercice, ainsi que les raisons qu'ils invoquent pour ne pas en faire.

RAISONS DE FAIRE DE L'EXERCICE

Étant donné qu'une grande partie de la population adulte est sédentaire ou ne fait pas suffisamment d'exercice pour bénéficier de ses bienfaits pour la santé, le premier problème auquel sont confrontés les professionnels de la santé et de la condition physique est de savoir comment amener ces personnes à commencer à faire de l'exercice. Les gens sont motivés pour différentes raisons (voir chapitre 4), mais un bon point de départ est de souligner les divers avantages de l'exercice. Il faut noter que la question du maintien de l'activité physique est cruciale parce que les individus doivent continuer à être physiquement actifs pour maintenir tous les bienfaits pour la santé de l'exercice régulier (Marcus et al., 2000). Examinons quelques-unes des raisons les plus courantes pour lesquelles les gens commencent un programme d'exercice.

LE CONTRÔLE DU POIDS

La société américaine valorise la forme physique, la beauté et la minceur ; le fait de rester en forme préoccupe donc de nombreuses personnes. Cependant, on estime que 30 % des adultes américains et environ 17 % des enfants âgés de deux à dix-neuf ans sont obèses, et ces chiffres ont augmenté au cours des dix dernières années (Ogden, Carroll, Kit et Flegal, 2012). En fait, l'obésité chez les adolescents et l'obésité en général s'est répandue telle une épidémie nationale. La première chose que la plupart des gens pensent à faire face au surpoids est de changer leurs habitudes alimentaires. Bien qu'un changement des habitudes alimentaires aide certainement les gens à perdre du poids, l'exercice joue un rôle important et souvent sous-estimé. Par exemple, certaines personnes estiment que l'exercice ne brûle pas suffisamment de calories pour faire une différence significative dans la perte de poids ; cependant, ce n'est pas le cas. En effet, courir 4,8 km cinq fois par semaine peut entraîner une perte de poids de 9 à 11,3 kg en un an si l'apport calorique reste le même. La perte de poids peut avoir des conséquences importantes sur la santé, au-delà de l'apparence et du

bien-être. L'obésité et l'inactivité physique sont les principaux facteurs de risque de maladie coronarienne. Ainsi, l'exercice régulier améliore non seulement le contrôle du poids et l'apparence, mais élimine également l'inactivité physique en tant que facteur de risque.

Faire de l'exercice pour perdre du poids peut être considéré comme une raison que l'on se donne à soi-même pour faire de l'exercice, car cela se traduira généralement par une amélioration de l'apparence physique et une amélioration de la musculature (Hausenblas, Brewer et Van Raalte, 2004). Il n'est pas surprenant que certaines personnes soient motivées à faire de l'exercice pour des raisons d'apparence, étant donné que celle-ci est fortement influencée par l'idéal du physique parfait. Indépendamment du physique idéal actuel (qui a changé au fil du temps), les gens sont influencés par le souci de paraître et d'être populaire.

TRAITEMENT DE L'OBÉSITÉ INFANTILE ET ADOLESCENTE : MODÈLE EN SEPT ÉTAPES

L'épidémie d'obésité a été bien documentée, tout comme les énormes conséquences négatives pour la santé et les incidences économiques qui y sont associées. Le modèle des sept étapes vers la réussite de Kirschenbaum (2010), qui adopte une approche multidisciplinaire du traitement de

l’obésité, a reçu un appui empirique et produit des résultats encourageants. Les sept étapes sont les suivantes :

1. Gestion médicale. Les pédiatres doivent évaluer les enfants obèses dans leurs problèmes de santé potentiels causés par l’excès de poids et proposer des diagnostics.

2. Éducation. Les parents doivent se renseigner sur les meilleures façons de manger, de rester actifs et de résoudre les problèmes de poids.

3. Changements environnementaux. Les familles qui modifient l’environnement dans lequel elles vivent (p. ex., retirer la télévision et les ordinateurs des chambres, éliminer les aliments riches en graisses dans la maison) peuvent faciliter un contrôle efficace du poids chez les enfants obèses.

4. Groupes de soutien. Un contact soutenu peut favoriser une meilleure assiduité dans la perte de poids.

5. Thérapie cognitivo-comportementale. Cliniques ou immersion à cour t terme. Des programmes cognitivo-comportementaux menés par des professionnels pour les enfants en surpoids sont disponibles dans les hôpitaux et cliniques. Les programmes d’immersion (séjours de vingt-quatre heures pendant au moins dix jours) permettent de se concentrer sur la thérapie cognitivo-comportementale.

6. Thérapie cognitivo-comportementale. Immersion à long terme. Des programmes d’immersion plus longs conduisent généralement à de meilleurs résultats.

7. Chirurgie bariatrique. Pour certains adolescents gravement obèses qui ont essayé

les six premières étapes, des chirurgies spécialisées effectuées dans des centres chirurgicaux qui ont l'expérience et la compréhension de ce problème sont des options importantes.

POINT CLÉ

L'exercice combiné à de bonnes habitudes alimentaires peut aider les gens à perdre du poids. La perte de poids doit être lente et régulière, au fur et à mesure que les gens changent leurs habitudes d'exercice et d'alimentation.

RÉDUCTION DU RISQUE DE MALADIE CARDIOVASCULAIRE

La recherche a montré que l'activité physique régulière (bien que nous ne connaissions pas la relation dose-réponse exacte) ou la capacité cardiorespiratoire diminuent le risque de mortalité par maladie cardiovasculaire en général et par maladie coronarienne en particulier. En fait, la diminution du risque de maladie coronarienne qui est attribuable à une activité physique régulière est similaire à celle d'autres facteurs liés au mode de vie, comme le fait de s'abstenir de fumer. De plus, il a été démontré que l'exercice régulier prévient ou retarde le développement de l'hypertension artérielle, et l'exercice réduit la tension artérielle chez les personnes souffrant d'hypertension. Comme l'obésité, l'hypertension est un facteur de risque majeur

de maladie coronarienne, mais la recherche a indiqué qu'elle peut être réduite grâce à une activité physique régulière. Il n'est donc pas surprenant qu'une synthèse d'études identifie l'amélioration de la santé physique et psychologique comme le bienfait le plus saillant attribuable à la pratique d'une activité physique (Downs et Hausenblas, 2005).

RÉDUCTION DU STRESS ET DE LA DÉPRESSION

Comme indiqué au chapitre 18, l'exercice régulier est associé à une amélioration du sentiment de bien-être et de santé mentale. Notre société a vu une augmentation du nombre de personnes souffrant de troubles anxieux et de dépression. L'exercice est une façon de faire face plus efficacement à la société dans laquelle nous vivons et à la vie quotidienne. Cette notion est étayée par une synthèse de quarante-neuf études (Wipfli, Rethorst et Landers, 2008) qui ont révélé une plus grande réduction de l'anxiété pour les groupes pratiquant l'exercice physique que pour les groupes ayant reçu d'autres formes de traitements de réduction de l'anxiété.

PLAISIR

Bien que de nombreuses personnes commencent des programmes d'exercice pour améliorer leur santé et perdre du poids, il est rare que les gens continuent ces programmes à moins qu'ils ne trouvent l'expérience agréable. En général, les gens continuent un programme d'exercice en raison du plaisir, du bonheur et de la satisfaction associés (Kimjecik, 2002 ; Titze, Stonegger et Owen, 2005). Dans le même ordre d'idées, Williams et ses collègues (2006) ont constaté que les programmes d'activité physique personnalisés étaient

plus efficaces pour les personnes déclarant prendre plus de plaisir à l'activité physique au début.

POINT CLÉ

Tant les avantages physiologiques que psychologiques de l'exercice peuvent être mis en avant pour aider à persuader les personnes sédentaires d'initier un programme d'exercice.

AMÉLIORATION DE L'ESTIME DE SOI

L'exercice est associé à un sentiment accru d'estime de soi et de confiance en soi (Buckworth et Dishman, 2002), car de nombreuses personnes éprouvent un sentiment de satisfaction en accomplissant quelque chose qu'elles ne pouvaient pas faire auparavant. Des recherches (Whaley et Schrider, 2005) ont révélé que l'effort escompté par les personnes âgées pour rester en bonne santé et indépendantes, était lié à une augmentation du l'exercice physique. Quelque chose d'aussi simple que de marcher autour du pâté de maisons ou de faire un jogging sur 1,6 km permet aux gens de se sentir heureux de progresser vers leurs objectifs. De plus, les personnes qui font de l'exercice régulièrement se sentent plus confiantes quant à leur apparence physique.

OPPORTUNITÉS DE SOCIALISATION

Souvent, les gens commencent un programme d'exercice pour tenter de créer du lien social et d'être avec les autres. Ils peuvent rencontrer des gens, lutter

contre la solitude et ne plus être isolés. De nombreuses personnes qui mènent une vie bien remplie trouvent qu'elles peuvent passer du temps avec des amis quand elles font de l'exercice ensemble. En fait, près de 90 % des pratiquants préfèrent faire de l'exercice avec un partenaire ou un groupe plutôt que seuls. Faire de l'exercice ensemble donne aux gens un sentiment d'engagement personnel pour continuer l'activité et pour obtenir un soutien social les uns envers les autres. Fait intéressant, une étude menée auprès d'un groupe de marcheurs seniors a révélé que converser avec d'autres marcheurs et profiter de l'esprit de camaraderie qui se développe lorsque l'on marche avec d'autres étaient plus motivants que l'utilisation de podomètres (Copelton, 2010).

RAISONS DE NE PAS FAIRE D'EXERCICE

Malgré les avantages sociaux, sanitaires et personnels résultant de l'exercice, de nombreuses personnes choisissent encore de ne pas en faire, citant généralement le manque de temps, le manque d'énergie et le manque de motivation comme principales raisons de l'inactivité (Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie, 1996 ; Tobi, Estacio, Renton et Foster, 2012). Ce sont tous des facteurs que les individus peuvent contrôler, par opposition aux facteurs environnementaux, qui sont souvent hors de leur contrôle (« Obstacles à l'activité physique » montre que pratiquement tous les obstacles à l'exercice sont sous le contrôle de l'individu). Ceci est confirmé par la recherche (Kelley et Kelley, 2013) qui

montre que les principales raisons de l'abandon d'un programme d'exercice sont internes et relèvent de causes contrôlables par l'individu (par exemple, perte d'intérêt, problèmes personnels, manque d'énergie et manque de temps) qui sont susceptibles de changer.

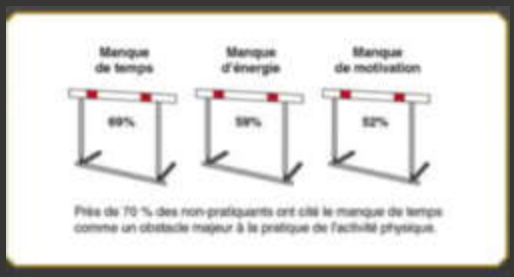
Une étude sur une population de plus de 2 200 personnes âgées de 18 à 78 ans a révélé d'importantes différences d'âge et de sexe concernant les raisons de ne pas faire de l'exercice (Netz, Zeev, Arnon et Tenenbaum, 2008). Les adultes plus âgés (de 60 à 78 ans) ont cité plus de raisons liées à la santé (par exemple, mauvaise santé, blessure ou invalidité, dommages potentiels à la santé) pour ne pas faire d'exercice que les plus jeunes. De plus, les adultes plus âgés invoquent plus d'obstacles internes (par exemple, *« je ne suis pas sportif »*) que d'obstacles situationnels (par exemple, *« je n'ai pas l'énergie »*) que les jeunes adultes. Enfin par rapport aux hommes, les femmes font part de plus d'obstacles internes (par exemple, le manque d'autodiscipline). Le fait que les obstacles soient personnels pose un problème difficile pour le respect des programmes d'exercice pour ces femmes.

Pour les adolescents et les étudiants, certains des principaux obstacles à la participation à l'activité physique étaient similaires à ceux des adultes plus âgés (manque de temps) ; les autres facteurs comprenaient les parents plus impliqués dans la réussite scolaire de leurs enfants que dans leur réussite en sport, l'inactivité physique antérieure, la non-participation des frères et sœurs à l'activité physique et le fait d'être une femme (Arzu, Tuzun et Eker, 2006 ; Sallis, Prochaska et Taylor, 2000). Dans une analyse de quarante-sept études portant sur le comportement à l'exercice et incluant des populations particulières (Downs et Hausenblas, 2005), les principales raisons de ne pas faire d'exercice étaient des problèmes de santé (limitations physiques, blessures, mauvaise santé, douleur ou endolorissement,

problèmes psychologiques), des désagréments (manque d’accès aux installations, installation trop bondée, manque de transport, autres engagements), un manque de motivation et d’énergie (se sentir fatigué, se sentir démotivé, croire que l’exercice demande trop d’efforts), un manque de soutien social (pas de partenaire d’exercice, pas de soutien du conjoint), un manque de temps, et un manque d’argent (les programmes d’exercice trop chers). Les femmes de couleur font face à des obstacles supplémentaires à la pratique sportive, comme des différences dans leurs croyances culturelles concernant l’exercice ; ceux-ci sont résumés par Carter, Grady et Silburn (2018).

Une étude de Ruby, Dunn, Perrino, Gillis et Viel (2011) indique une raison légèrement différente pour laquelle de nombreuses personnes ne font pas d’exercice. Les résultats de trois expériences ont révélé que les pratiquants ont aimé faire de l’exercice plus qu’ils ne l’avaient prévu, ce qui démontre que les gens peuvent systématiquement sous-estimer leur plaisir de faire de l’exercice. Ce biais de prévision est apparu dans diverses formes d’exercice, y compris l’aérobic, la musculation, le pilates et le yoga. De plus, les résultats ont montré que les gens accordent une importance disproportionnée au début d’une expérience de pratique sportive, ce qui influence négativement leurs jugements quant à la façon dont ils pourraient aimer faire de l’exercice. Les auteurs ont conçu une intervention dans laquelle les pratiquants considéraient leur prochain exercice comme plus agréable, ce qui a conduit à une intention accrue de faire de l’exercice.

OBSTACLES À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE



En plus des principaux obstacles – manque de temps, manque d'énergie et manque de motivation – les non-sportifs ont identifié des obstacles modérés et mineurs à l'activité physique.

Obstacle	Individus qui citent cela comme un obstacle à la participation (%)	Type d'obstacle
Obstacles modérés		
Coût excessif	37	Individuel
Maladie ou blessure	30	Individuel
Manque d'installations à proximité	30	Environnemental
Se sentir mal à l'aise	29	Individuel
Manque de compétence	29	Individuel
Peur de se blesser	25	Individuel
Obstacles mineurs		
Manque d'endroit sûr	24	Environnemental
Manque de garde d'enfants	23	Environnemental
Manque de partenaire	21	Environnemental
Programmes insuffisants	19	Environnemental
Manque de soutien	18	Environnemental
Manque de transports	17	Environnemental

Données issues du *Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute* (1996).

POINT CLÉ

Les gens citent souvent les contraintes de temps comme raison pour ne pas faire d'exercice, mais ces contraintes sont plus perçues que réelles et révèlent souvent les priorités d'une personne.

IMPRESSION D'UN MANQUE DE TEMPS

La raison la plus fréquemment invoquée pour expliquer l'inactivité est le manque de temps. En fait, dans une étude initiale portant sur plus de 70000 personnes, 69 % des pratiquants qui font l'école buissonnière ont cité le manque de temps comme un obstacle majeur à l'activité physique (Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie, 1996). Cependant, un examen plus attentif des horaires révèle généralement que ce soi-disant manque de temps relève plutôt de la perception que de la réalité. Le problème réside dans les priorités : après tout, les gens semblent trouver le temps de regarder la télévision, de sortir ou de suivre les médias sociaux. Lorsque les professionnels du fitness rendent les programmes agréables, satisfaisants, intéressants et pratiques, l'exercice peut tout à fait rivaliser avec d'autres activités de loisirs.

MANQUE D'ÉNERGIE

Beaucoup de gens ont des horaires tellement chargés que la fatigue devient une excuse pour ne pas faire d'exercice. En fait, 59 % des non pratiquants ont déclaré que le manque d'énergie était un obstacle majeur à

l’activité physique. La fatigue est généralement plus mentale que physique et est souvent liée au stress. Les professionnels du fitness doivent souligner qu’une marche rapide, une balade à vélo ou un match de tennis peuvent soulager la tension et le stress et être énergisants. Si ces activités sont structurées pour être amusantes, une personne les attendra avec impatience après une journée qui peut être remplie de tracas.

MANQUE DE MOTIVATION

Un manque d’énergie est lié à un manque de motivation suffisant pour maintenir l’activité physique sur une longue période. Il faut de l’engagement et du dévouement pour maintenir une activité physique régulière lorsque la vie quotidienne est remplie par le travail, la famille et les amis. Parce qu’il est facile de laisser d’autres aspects de la vie prendre tout votre temps et votre énergie, garder à l’esprit les avantages positifs de l’activité physique devient encore plus important pour maintenir votre motivation.

COMPORTEMENT SÉDENTAIRE

Depuis de nombreuses années, les chercheurs et les praticiens étudient le comportement face à l’exercice et les moyens d’augmenter l’engagement de la population en raison des faibles taux d’exercice régulier, qui ont été mis en avant au début de ce chapitre. Plus récemment, un intérêt est apparu pour l’étude de l’absence totale d’exercice, qualifié de comportement sédentaire (voir Biddle et Gorley, 2014, pour une étude). Le comportement sédentaire est le « temps assis ». Les exemples typiques incluent le fait d’être assis au travail ou à l’école, dans une voiture, devant la télévision ou

l’ordinateur. À l’inverse, tout comportement impliquant la position debout peut être considéré comme un comportement non sédentaire. Cette qualification est importante car une personne peut atteindre les niveaux minimums d’activité physique (par exemple, 150 minutes d’activité modérée par semaine) et être classée comme active, mais en même temps prendre part à des niveaux élevés de comportement sédentaire. Par conséquent, une personne qui participe à de faibles niveaux d’activité physique (moins que l’exigence minimale) mais qui ne s’assoit pas beaucoup pendant la journée n’est pas vraiment sédentaire, mais peut simplement être qualifiée d’inactive. Séparer les faibles niveaux d’activité physique du comportement sédentaire a des implications importantes pour les théories de changement de comportement et la programmation pour augmenter les niveaux d’activité physique. La quantité de dépense énergétique représentée sur un continuum est illustrée à la **figure 19.1**. La quantité d’énergie dépensée dans les activités quotidiennes varie du niveau le plus bas (dormir) au niveau le plus élevé d’activité physique vigoureuse (par exemple, jouer au basket, déneiger à la pelle). Entre ces deux extrêmes se trouvent un comportement sédentaire (par exemple, être assis), une activité physique légère (par exemple, marcher lentement, se tenir debout tout en faisant la vaisselle ou en cuisinant) et une activité physique modérée (par exemple, tondre la pelouse, jouer au tennis en double).

Les comportements sédentaires peuvent entraîner des problèmes de santé spécifiques. Par exemple, une étude systématique sur des jeunes de cinq à dix-sept ans (Tremblay, Leblanc, Kho, Saunders et Connor-Gorber, 2011) a révélé que le comportement sédentaire était associé à une diminution de la condition physique, une baisse de l’estime de soi, une diminution du rendement scolaire, une composition corporelle (moins favorable)

et un moindre comportement prosocial. D'autres études (Edwardson et al., 2012 ; Proper, Singh, Van Mechelen et Chinapaw, 2011) ont constaté que, parmi les adultes interrogés, les personnes du groupe le plus sédentaire avaient un risque accru de 73 % de syndrome métabolique par rapport à celles du groupe le moins sédentaire. De plus, les résultats ont indiqué qu'un comportement sédentaire accru était lié à une augmentation des maladies cardiovasculaires.

En raison des conséquences importantes du comportement sédentaire sur la santé, des interventions ont été élaborées pour réduire le comportement sédentaire chez les jeunes et les adultes, bien que davantage de recherches aient été menées auprès des jeunes. Les interventions comprennent l'établissement d'objectifs (la famille s'entend sur les objectifs du temps de visionnage, comme de ne pas prendre de repas devant la télévision et de ne pas avoir de télévision dans les chambres), l'autosurveillance, la planification préalable (rompre le comportement sédentaire avec d'autres tâches professionnelles, prendre des pauses pour marcher, travailler debout), la résolution de problèmes et le renforcement positif (les proches fournissent un feedback positif et des encouragements lorsqu'ils réussissent à intégrer la marche dans la vie quotidienne). Les interventions qui comprenaient des appareils de surveillance électroniques ou des appareils de télévision contingents pour aider à changer de comportement étaient les plus efficaces (Steeves, Thompson, Basset, Fitshugh et Raynor, 2011). Un exemple d'échelle de notation d'autosurveillance pour les comportements avant l'école est fourni dans la **figure 19.2** (des échelles de notation d'autosurveillance similaires peuvent être développées pour le temps après la classe et le soir). Enfin, Nigg et Harmon (2018) fournissent une liste de recommandations pratiques pour réduire les

comportements sédentaires à la fois dans les activités de loisirs et les comportements au travail.

Voici quelques exemples appliqués au milieu de travail :

- Garez-vous plus loin et marchez pour vous rendre au travail ;
- Utilisez un bureau debout ;
- Marchez pendant votre pause-café ;
- Assistez aux réunions debout ou intégrez des pauses actives ;
- Prenez les escaliers autant que possible ;
- Promenez-vous tout en parlant au téléphone ;
- Asseyez-vous sur un swiss ball.

PROBLÈME D'ADHÉSION À L'EXERCICE

Une fois que les personnes sédentaires ont surmonté leur inertie et commencé à faire de l'exercice, le

prochain obstacle auquel elles doivent faire face est de continuer leur programme d'exercices. De nombreuses personnes trouvent plus facile de démarrer un programme d'exercice que de s'y tenir : environ 50 % des participants abandonnent les programmes au cours des six premiers mois. La **figure 19.3** illustre cette forte diminution de la pratique physique et sportive pendant les six premiers mois d'un programme, qui se stabilise ensuite jusqu'à dix-huit mois. Les pratiquants ne respectent pas souvent les programmes d'exercice. Plusieurs raisons ont été avancées pour expliquer pourquoi les gens ont des difficultés à faire de l'exercice même si cela leur est à la fois physiologiquement et psychologiquement bénéfique. Celles-ci comprennent les prescriptions d'exercice suivantes, qui n'augmentent pas la probabilité d'adhésion :

- Les prescriptions sont souvent fondées uniquement sur des données liées à la condition physique, ignorant la disposition psychologique des gens à faire de l'exercice ;
- La plupart des prescriptions d'exercice sont trop restrictives et ne sont pas optimales pour améliorer la motivation à faire de l'exercice régulièrement ;
- Les prescriptions rigides d'exercices fondées sur des principes d'intensité, de durée et de fréquence sont trop difficiles pour de nombreuses personnes, en particulier les débutants ;
- La prescription d'exercices traditionnels ne favorise pas la responsabilité personnelle ou ne permet pas aux gens de changer de comportement à long terme.

Cependant, Dishman et Buckworth (1997) ont noté que les abandons potentiels peuvent avoir un effet plus

limité si l’individu les planifie et les anticipe, les reconnaît comme des obstacles temporaires et développe des compétences d’autorégulation pour les prévenir (voir « Prévention d’un abandon »). De plus, une étude d’Emery, Hauck, Shermer, Hsiao et Macintyre (2003) a montré l’importance de maintenir la pratique de l’exercice au fil du temps (c’est-à-dire de ne pas abandonner). Les pratiquants (personnes atteintes de bronchopneumopathie chronique obstructive) qui ont suivi un programme d’exercice pendant un an ont obtenu des gains de fonctionnement cognitif, de capacité fonctionnelle et de bien-être psychologique par rapport aux personnes qui n’ont pas été capables de maintenir une pratique physique. Malheureusement, bien que les études concluent que les interventions d’activité physique ont une forte efficacité à court terme, peu ont effectué un suivi pour déterminer si ces gains ont perduré pendant au moins six mois (Fjeldsoe, Neuhaus, Winkler et Eakin, 2011).

Étant donné que les programmes d’exercice ont un taux d’abandon élevé, ils peuvent ête assimilés au fait de suivre un régime, d’arrêter de fumer ou de réduire sa consommation d’alcool (Prochaska et Velicer, 1997). Les gens ont l’intention de changer une habitude qui affecte négativement leur santé et leur bien-être. Les nouvelles inscriptions dans les clubs de fitness sont généralement les plus élevées en janvier et février, lorsque les personnes sédentaires se sentent contraintes par les résolutions du Nouvel An de tourner une nouvelle page et de se mettre en forme. Le marketing de la pratique physique par les entreprises de vêtements de sport s’est accéléré en Amérique du Nord par le biais d’une campagne de persuasion massive. Alors, pourquoi certaines personnes qui débutent un programme d’exercice ne le respectent-elles pas, alors que d’autres continuent de l’intégrer à leur style de vie ?

POINT CLÉ

Les professionnels de l'exercice devraient constamment fournir des informations solides et scientifiques sur l'exercice et l'activité physique afin d'augmenter la probabilité que les clients adhèrent à un programme de préparation physique.

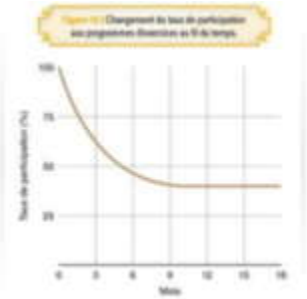
THÉORIES ET MODÈLES D'ENGAGEMENT PHYSIQUE

Une façon de commencer à répondre à cette question consiste à développer des modèles théoriques qui nous

aident à comprendre le processus d'adoption et d'adhésion aux exercices (voir Weinberg 2018 pour une étude). Dans ce paragraphe, nous exposons les principaux modèles et théories.

MODÈLE DE CROYANCE EN LA SANTÉ

Le modèle de croyance en matière de santé est l'un des modèles théoriques les plus durables associés aux comportements de santé préventifs (Hayslip, Weigand, Weinberg, Richardson et Jackson, 1996). Il stipule que la probabilité qu'une personne adopte des comportements de santé préventifs (exercice) dépend de la perception qu'a la personne de la gravité de la maladie potentielle ainsi que de son appréciation des coûts et des avantages de l'activité physique (Becker et Maiman, 1975). Quelqu'un qui croit que la maladie potentielle est grave, qu'elle est à risque et que les avantages de prendre des mesures l'emportent sur les inconvénients, est susceptible d'adopter le comportement de santé cible. Bien qu'il y ait eu un certain succès dans l'utilisation du modèle de croyance en matière de santé pour prédire l'engagement physique, les résultats ont été incohérents parce que le modèle a été développé à l'origine pour se concentrer sur la maladie, pas sur l'exercice (Berger, Weinberg et Eklund, 2015).



THÉORIE DU COMPORTEMENT PLANIFIÉ

La théorie du comportement planifié (Aizen et Madden, 1986) est une extension de la théorie de l'action raisonnée (Aizen et Fishbein, 1980). La théorie de l'action raisonnée affirme que les intentions sont les meilleurs indicateurs du comportement réel. Plus précisément, les intentions sont le produit de l'attitude d'un individu à l'égard d'un comportement particulier et de ce qui est normatif concernant le comportement (norme subjective). Cette norme subjective est le produit de croyances sur les opinions des autres et de la motivation de l'individu à se conformer aux opinions des autres. Par exemple, si vous êtes un non sportif et que vous pensez que d'autres personnes importantes dans votre vie (par exemple, votre conjoint, vos enfants, vos amis) pensent que vous devriez faire de l'exercice, alors vous voudrez peut-être faire ce que ces autres veulent que vous fassiez.

La théorie du comportement planifié étend la théorie de l'action raisonnée en faisant valoir que les intentions ne peuvent pas être les seuls indicateurs du comportement, en particulier dans les situations dans lesquelles les gens peuvent manquer de contrôle sur leur comportement. Ainsi, en plus des notions de normes et d'attitudes subjectives, la théorie du comportement planifié affirme que le contrôle comportemental perçu – c'est-à-dire les perceptions des gens de leur capacité à exécuter le comportement – affectera également les résultats comportementaux. Une méta-analyse de Hagger, Chatzisarantis et Biddle (2002) a confirmé l'efficacité des différentes constructions dans la théorie du comportement planifié dans la prédiction de l'exercice.

PRÉVENIR UN ABANDON

Malheureusement, lorsque les gens commencent à faire de l'exercice, ils s'arrêtent souvent complètement, ou, tout du moins, diminuent leur volume de pratique. Voici quelques conseils pour éviter un abandon :

- Attendez-vous à des interruptions et planifiez-les (programmez d'autres activités pendant les vacances).
- Développez des stratégies d'adaptation (par exemple, entraînement à la relaxation, gestion du temps, imagerie) pour traiter les situations à haut risque telles que partir en vacances ou tomber malade.
- Remplacez « je devrais » par « veut/je veux » pour offrir plus d'équilibre dans votre vie. L'usage de la formule conditionnelle « devrais » vous met la pression.
- Utilisez un discours intérieur et des images positifs pour éviter les dialogues personnels centrés sur l'abandon.
- Identifiez les situations qui vous mettent en risque et essayez de les éviter ou de les planifier.

- Ne considérez pas un abandon temporaire comme catastrophique car cela mine la confiance et la volonté (par exemple, ce n'est pas un échec total si vous n'avez pas fait d'exercice pendant une semaine ; recommencez simplement la semaine d'après).

Les intentions comportementales d'augmenter l'engagement dans l'exercice ont été distinguées des intentions de continuer l'exercice (Milne, Rodgers, Hall et Wilson, 2008). Ainsi, lors de l'élaboration d'exercice, la notion selon laquelle l'exercice pourrait se dérouler en phases (voir le modèle transthéorique plus loin dans ce chapitre) doit être prise en compte. Dans une étude de Parrott, Tennant, Olejnik et Poudevigne (2008) utilisant la théorie du comportement planifié, des messages électroniques rappelant aux participants de faire de l'exercice et soulignant les avantages de l'exercice ont été efficaces pour augmenter à la fois les intentions de faire de l'exercice et la pratique physique par rapport à une condition de contrôle. Enfin, Dimmock et Banting (2009) soutiennent que les intentions, comme le prédit la théorie, n'influencent pas nécessairement le comportement ; au contraire, la qualité et la force des intentions sont plus importantes.

Une étude de Molt et ses collègues (2005) a révélé que le contrôle comportemental était un bon indicateur de l'activité physique chez plus de mille adolescentes d'origines différentes (noires et blanches) sur une période d'un an. Martin et ses collègues (2005) ont pu prédire une activité physique modérée et un certain état de forme cardiorespiratoire chez les enfants afro-

américains en utilisant les variables de la théorie du comportement planifié.

En général, lors de l'élaboration d'interventions pour augmenter la pratique physique en utilisant la théorie du comportement planifié, il faut d'abord engager les croyances les plus fondamentales des participants (positives et négatives) à propos de l'exercice (l'exercice est amusant, développe la forme physique, augmente les compétences, les causes de blessures) et les prendre en compte lors de la mise en œuvre des programmes d'exercice. En outre, une communication persuasive sous forme de publicités, de discussions en face-à-face ou d'autres méthodes peut être appliquée lors de la conception des interventions (Chatzisarantis, Hagger, Kawabata et Mamarova, 2014). Une autre étude (Chatzisarantis, Kamarova, Kawabatya, Wang et Hagger, 2015) a révélé qu'une pratique d'activité physique en milieu scolaire utilisant des messages persuasifs pour cibler le sentiment de contrôle comportemental des élèves ou leur intention d'exercer une activité physique augmentait la pratique d'une activité physique pendant les loisirs. Par exemple, une exhortation persuasive qui cible le changement d'attitude des adolescents à l'égard de l'exercice peut être formulée de la façon suivante :

> **« Faire de l'exercice régulièrement est amusant. Vous apprendrez à jouer à un nouveau jeu ou sport. L'activité physique améliore également votre condition physique générale tout en vous faisant vous sentir bien. »**

Enfin, une étude qui s'est concentrée sur les intentions de faire de l'exercice mais qui n'a pas testé la théorie du

comportement planifié offre des points de vue intéressants. Plus précisément, les chercheurs (Chatzisarantis et al., 2016) ont testé la notion selon laquelle pour commencer l'exercice, la stratégie optimale était d'avoir une forte intention de faire de l'exercice et aucune intention de s'engager dans des activités compétitives. Cependant, ils ont constaté que la stratégie optimale pour commencer à pratiquer une activité physique était une forte intention de faire de l'activité physique et une intention légèrement moins forte (ou modérée) de s'engager dans des comportements compétitifs. Les auteurs ont fait valoir que c'était le cas parce que les gens sont motivés à persister face aux obstacles (à condition que ces obstacles ne soient pas trop difficiles à surmonter).

THÉORIE SOCIALE COGNITIVE

La théorie sociale cognitive (Bandura, 1986, 1997, 2005) pose que les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux agissent comme des déterminants interagissant réciproquement. En substance, l'environnement affecte les comportements et les comportements affectent l'environnement. Des facteurs personnels tels que les pensées, les émotions et la physiologie sont également importants. Malgré cette interaction entre différents facteurs, l'élément le plus critique de cette approche est probablement la conviction d'un individu qu'il peut réussir un comportement (auto-efficacité). Il a été démontré que l'auto-efficacité est un bon indicateur du comportement dans diverses situations en rapport avec la santé, telles que l'arrêt du tabac, la gestion du poids et la récupération après une crise cardiaque. En ce qui concerne l'exercice, la théorie de l'auto-efficacité a produit certaines des conclusions les plus cohérentes,

révélant une augmentation de la participation à l'exercice à mesure que le sentiment d'auto-efficacité augmente (Buckworth et Dishman, 2007) ainsi qu'une augmentation de l'auto-efficacité à mesure que la participation à l'exercice augmente (Mc Auley et Blissmer, 2002). L'auto-efficacité est fortement liée à la participation à l'exercice tout au long de la vie, mais en particulier chez les adultes d'âge moyen et plus âgés (Avotte, Margrett et Hicks-Patrick, 2010).

L'auto-efficacité est particulièrement importante lorsque l'exercice est le plus difficile, comme dans les étapes initiales de la pratique de l'exercice ou pour les personnes atteintes de maladies chroniques. Par exemple, la théorie de l'auto-efficacité a prédit l'engagement physique, ce qui a été particulièrement utile pour les personnes atteintes de diabète de type 1 ou de type 2 ainsi que celles atteintes de maladies cardiovasculaires (Luszczynka et Tryburcy, 2008). De plus, lorsque les individus rechutent dans leur programme d'exercice, le meilleur prédicteur de la reprise ou non de l'exercice est le sentiment d'auto-efficacité de récupération (Luszczynka, Mazurkiewicz, Zielgelmann et Schwartzer, 2007). Martin et Mc Caughtry (2008) ont étudié l'activité physique chez les enfants afro-américains des quartiers défavorisés. Un peu contrairement aux résultats précédents, les résultats ont révélé que le temps passé à l'extérieur à être actif physiquement en jouant, marchant et le soutien social, par opposition à l'auto-efficacité, étaient les meilleurs indicateurs des niveaux d'activité physique futurs. Cette population a rarement été étudiée d'un point de vue sociocognitif, ainsi d'autres facteurs que l'auto-efficacité peuvent être les principaux déterminants de son engagement physique. Une étude (Chatfield et Hallam, 2016) portant sur des hommes d'âge moyen qui ont commencé une activité physique régulière a déterminé les facteurs de motivation qui ont

conduit à commencer un programme d'exercice plus tard dans la vie. Bien que certaines des raisons soient diverses, un thème récurrent était l'idée que les participants se sentaient en contrôle et qu'ils percevaient qu'ils avaient la capacité de contrôler leur environnement afin de pouvoir commencer à faire de l'exercice régulièrement. Par exemple, ils ont donné la priorité à l'exercice à certaines périodes de la journée (par exemple, avant le travail ou pendant une pause déjeuner) afin que rien ne les gêne.

Bien qu'une forte relation entre les croyances d'auto-efficacité et la participation à une activité physique ait été démontrée, une étude a exposé que cette relation peut changer en fonction du jour et de l'heure de la journée (Maher, Dzubur, Huh, Intille et Dunton, 2016). Plus précisément, l'étude a révélé que les jours de semaine, les intentions de faire de l'exercice étaient associées à l'activité physique le matin et le soir, et que l'auto-efficacité était associée à une activité physique le soir en semaine. Cependant, aucune relation n'a été trouvée entre ces cognitions comportementales le week-end. Par conséquent, les interventions d'activité physique utilisant les cognitions comportementales gagneraient à proposer ces interventions à des moments précis de la journée et de la semaine pour optimiser le changement de comportement.

THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

La théorie de l'autodétermination (TAD) est abordée au chapitre 7 en relation avec son influence sur la motivation et la performance sportives. Fondamentalement, la théorie dispose que les gens sont intrinsèquement motivés à se sentir connectés aux autres dans un milieu social (relation), à fonctionner efficacement dans ce milieu (effectance) et à ressentir

un sentiment d'initiative personnelle en le faisant (autonomie). Hagger et Chatzisarantis (2007, 2008) ont résumé la recherche qui a utilisé la TAD pour prédire le comportement à l'exercice. Les études indiquent généralement que les pratiquants qui font preuve d'autonomie dans leur comportement à l'exercice (Standage, Sebire et Loney, 2008) et qui ont de solides systèmes de soutien social présentent une motivation plus forte et une meilleure adhésion à l'exercice. La TAD a également été en mesure de prédire l'adhésion chez les participants en surpoids et obèses (Edmund, Ntoumanis et Duda, 2007). On a également constaté que les podomètres augmentaient le sentiment de compétence (grâce aux feedbacks sur leurs objectifs), procuraient un sentiment d'autonomie (en offrant un choix d'activité) et de relation (en interagissant avec les autres concernant les progrès) chez les patients en rééducation cardiaque (Thorup et al., 2016).

Un soutien supplémentaire pour la TAD a été trouvé dans le fait que les pratiquants d'activité physique étaient capables de faire la distinction entre les objectifs intrinsèques et extrinsèques dans un contexte d'activité physique (Mc Lachlan et Hagger, 2011). En outre, deux études (Duncan, Hall, Wilson et O, 2010 ; Lewis et Sutton, 2011) ont montré que l'exercice qui était affecté par des consignes plus autonomes (faire quelque chose guidé par son propre choix) produisait des niveaux d'adhésion plus élevés que l'exercice exécuté par des règlements contrôlés (faire quelque chose parce qu'on est censé le faire). Fait intéressant, des recherches menées auprès de jeunes footballeurs ont révélé que ceux qui avaient des entraîneurs qui les poussaient à l'autonomie présentaient des niveaux de motivation autonome significativement plus élevés, conduisant à une activité physique plus modérée à vigoureuse en dehors du sport (Fenton, Duda et Barrett, 2016). Ces études soulignent l'importance des formes de

motivation autodéterminées dans la prédiction de l'engagement physique.

La TAD est devenue une approche théorique importante dans la psychologie de l'exercice en général et l'adhésion à l'exercice en particulier. Elle a aidé les chercheurs à considérer la motivation intrinsèque et extrinsèque sur un continuum plutôt que comme une dichotomie. Cela a des implications pour l'adhésion à l'exercice parce que l'exercice n'est pas intrinsèquement motivant pour de nombreuses personnes, en particulier celles qui commencent un programme. Lors de la tentative de conception et de mise en œuvre de programmes d'intervention utilisant la théorie de l'autodétermination, l'efficacité sera considérablement augmentée en expliquant les avantages que l'on peut retirer de l'activité physique de manière à soutenir l'autonomie (Chatzisarantis et al., 2014). Le défi pour les praticiens reste de savoir comment créer un climat de soutien à l'autonomie dans lequel les formes de motivation autodéterminées sont encouragées dans le contexte de l'activité physique tout en permettant une motivation extrinsèque moins autodirigée (par exemple, soutien social, récompenses).

Dans ce sens, une étude utilisant Facebook dans le cadre d'une intervention d'activité physique a testé la théorie de l'autodétermination (Wang, Leng et Kee, 2015). Deux groupes ont été assignés au hasard à un cours d'activité physique de trois heures, bien qu'un groupe ait été lié par Facebook afin que des publications puissent être réalisées sur divers aspects du programme, avec des vidéos individuelles, des histoires de réussite, des réalisations personnelles et des photos. Les résultats n'ont montré aucune différence dans l'activité physique en dehors du programme de trois heures, bien que le groupe Facebook ait montré des niveaux plus élevés de compétence et de plaisir dans l'activité à l'appui de la théorie de l'autodétermination.

MODÈLE TRANSTHÉORIQUE

Bien que les modèles dont nous venons de parler soient utiles lorsque nous essayons de comprendre pourquoi les gens font ou non de l'exercice, ces concepts ont tendance à se concentrer sur un moment donné. Cependant, le modèle transthéorique (Prachaska, DiClemente et Norcross, 1992) soutient que les individus progressent à travers les étapes du changement et que le mouvement à travers les étapes est cyclique (**figure 19.4**) plutôt que linéaire car de nombreuses personnes ne réussissent pas dans leurs efforts pour établir et maintenir les changements de style de vie. Ce modèle soutient que les interventions et les informations doivent être adaptées pour correspondre à l'étape particulière dans laquelle se trouve un individu à ce moment-là (voir

« Faire correspondre l'intervention d'exercice à l'individu »). Il y a six étapes dans le modèle transthéorique :

1. Étape de précontemplation. À ce stade, les individus n'ont pas l'intention de commencer à faire de l'exercice dans les six prochains mois. Ils sont totalement inactifs. Les personnes dans cette première étape peuvent être démoralisées quant à leur capacité à changer, peuvent être sur la défensive en raison des pressions sociales ou peuvent être mal informées des conséquences à long terme de leur comportement.

2. Étape de contemplation. À ce stade, les gens ont sérieusement l'intention de faire de l'exercice dans les six prochains mois. Malgré leurs intentions, les individus restent généralement dans cette deuxième étape, selon les recherches, pendant environ deux ans. L'inactif a une pensée fugace sur le fait de commencer à faire de

l’exercice, mais il est peu probable qu’il agisse sur cette pensée.

3. Étape de préparation. Les personnes à ce stade font quelques exercices, peut-être moins de trois fois par semaine, mais pas régulièrement. Par conséquent, bien que notre inactif fasse maintenant un peu d’exercice, l’activité n’est pas assez régulière pour produire des bénéfices majeurs. Dans la phase de préparation, les individus ont généralement un plan d’action et ont effectivement pris des mesures pour apporter des changements de comportement, comme faire un peu d’exercice.

4. Étape d’action. Les personnes à ce stade font de l’exercice régulièrement (trois fois ou plus par semaine pendant vingt minutes ou plus), mais le font depuis moins de six mois. C’est l’étape la moins stable et elle correspond au risque le plus élevé de d’abandon. C’est également l’étape la plus chargée, dans laquelle le plus grand nombre de processus de changement sont utilisés. Notre inactif change pour un comportement plus actif, mais pourrait tout de même encore facilement retomber dans ses anciennes habitudes.

5. Étape de persistance. Les personnes à ce stade font de l’exercice régulièrement depuis plus de six mois. Bien qu’elles soient susceptibles de continuer à faire de l’exercice régulièrement tout au long de leur vie (sauf pour les pauses en raison de blessures ou d’autres problèmes de santé), l’ennui et la perte de concentration peuvent devenir un problème. Parfois, la vigilance requise initialement pour établir une habitude est fatigante et difficile à maintenir. Idéalement, pour aider à éviter un abandon, le pratiquant travaille à renforcer les gains réalisés à travers les différentes étapes. Bien que la plupart des études testant le modèle transthéorique se soient concentrées sur les étapes antérieures, Fallon, Hausenblas et Nigg (2005) se sont

concentrés sur la phase de persistance. Les résultats ont révélé que l'augmentation de l'auto-efficacité afin de surmonter les obstacles à l'exercice était un facteur critique pour continuer à faire de l'exercice pour les hommes et les femmes. De plus, les personnes en phase de persistance se sont avérées plus intrinsèquement motivées qu'extrinsèquement (Buckworth, Lee, Regan, Schneider et DiClemente, 2007).

6. Étape de fin. Une fois qu'un pratiquant est resté dans la dernière phase pendant cinq ans, l'individu est considéré comme étant sorti du cycle de changement et l'abandon ne se produit tout simplement pas. À ce stade, l'inactif on est vraiment devenu un pratiquant pour la vie. Dans une étude intéressante portant sur plus de cinq cent cinquante participants (Cardinal, 1997), environ 16 % ont indiqué qu'ils étaient dans la dernière étape (critère de cinq ans ou plus d'implication continue dans l'activité physique et 100 % d'auto-efficacité dans une capacité à rester physiquement actif pour la vie). Cardinal a conclu que les personnes dans cette dernière étape résistent à l'abandon malgré les obstacles courants à l'exercice tels que le manque de temps, l'absence d'énergie, une faible motivation et le mauvais temps.

En prenant des décisions sur leur engagement dans l'exercice physique, les gens passent par une sorte d'analyse coûts-avantages appelée équilibre décisionnel. Plus précisément, lorsque les gens envisagent de changer de mode de vie, ils pèsent le pour et le contre d'un comportement donné (par exemple, « Devrais-je commencer à faire de l'exercice ? »). Dans une méta-analyse, Marshall et Biddle (2001) ont constaté que les bénéfices augmentent à chaque étape franchie et que le plus grand changement se produit entre les étapes de précontemplation et de contemplation.

De même, les coûts ont diminué à chaque étape précédente. Ceci est cohérent avec les résultats d'une recherche (Landry et Solmon, 2004) portant sur des femmes afro-américaines, qui a constaté que les motifs de l'exercice devenaient plus internes à mesure que les pratiquantes progressaient à travers les étapes. Ainsi, les approches qui mettent l'accent sur un sentiment de culpabilité ou d'obligation plutôt que de favoriser l'automotivation peuvent en fait avoir un effet négatif sur l'adhésion. Par conséquent, les spécialistes de l'exercice doivent aider les personnes qui envisagent de faire de l'exercice à prendre conscience de tous les avantages qu'il y a à pratiquer une activité physique (c'est-à-dire à devenir plus intrinsèquement motivées) pour les aider à passer de la précontemplation à la contemplation et à la préparation.

MODÈLE DE POURSUITE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Les modèles mentionnés précédemment n'ont pas été conçus spécifiquement pour l'adhésion à l'exercice. Pour aider à mieux comprendre la poursuite à long terme de l'activité physique, un modèle de maintien de l'activité physique a été développé (Nigg, Borrelli, Maddock et

Dishman, 2008). Les aspects clés du modèle prédisant la poursuite de l'activité physique comprennent :

- La fixation d'objectifs (engagement, satisfaction) ;
- L'automotivation (persistance dans la poursuite d'objectifs comportementaux indépendamment de toute contrainte situationnelle) ;
- L'auto-efficacité (confiance pour surmonter les obstacles et éviter les abandons) ;
- L'environnement des activités physiques (accès, esthétique ou attractivité, paysages agréables, soutien social) ;
- Le stress de la vie (changements de vie récents, tracas quotidiens).

FAIRE CORRESPONDRE L'INTERVENTION D'EXERCICE À L'INDIVIDU

Un thème central du modèle transthéorique est que les différentes techniques d'intervention sont plus efficaces pour les personnes à différents stades de changement. Cette idée a été testée par Marcus, Rossi, Selby, Niaura et Abrams (1992), qui ont développé le matériel d'auto-assistance par étapes qui suit, ainsi que d'autres ressources

en utilisant les études sur l’adhésion à l’exercice et le modèle transthéorique :

- « Que pouvez-vous y trouver ? », pour les personnes en phase de contemplation, axées sur les avantages et les obstacles à l’activité physique.
- « Prêt pour l’action », conçu pour les personnes en phase de préparation, visant à amener les gens à faire de l’exercice trois fois par semaine en utilisant des stratégies telles que la définition d’objectifs à court terme, l’utilisation de compétences en gestion du temps et la récompense de ses activités.
- « Continuez comme ça », pour que les pratiquants à l’étape d’action qui ne font de l’exercice qu’occasionnellement et qui risquent fort de retomber à l’étape de préparation, se concentrent sur les situations problématiques pouvant entraîner un abandon (par exemple, blessure) et fournissent des suggestions pour faire face à ces situations (par exemple, obtenir un soutien social).

Les résultats ont révélé qu’entre 30 et 60 % des participants au programme d’exercices ont progressé vers la phase de préparation ou d’action, et seulement 4 % en préparation et 9 % en action ont régressé. Par conséquent, faire correspondre l’intervention au stade de l’exercice semble être un moyen efficace d’améliorer l’exercice.

En outre, des choses hors de contrôle peuvent parfois influencer la poursuite de l’exercice. Par exemple, une étude a montré que les

pratiquants qui ont traversé plus d'événements majeurs de leur vie pendant la phase de persistance faisaient beaucoup moins d'exercice que celles qui en avaient traversé moins (Oman et King, 2000). Il est important de se préparer à ces situations à haut risque qui peuvent conduire à des séances d'exercice manquées ou à l'abandon du programme. De plus, il semble que dans un environnement professionnel, une intervention diversifiée peut augmenter la dépense énergétique des pratiquants et les faire passer d'un stade de changement inférieur (moins actif) à un stade de changement plus élevé (plus actif). En outre, un examen approfondi des analyses évaluant l'effet du modèle transthéorique (MTT) sur le comportement à l'exercice a révélé que dans 25 études sur 31, une intervention adaptée a démontré son succès dans la motivation des participants vers des stades plus élevés et des quantités d'exercice plus élevées (Spencer, Adams, Malone, Roy et Yost, 2006).

Les étapes du changement caractérisent le moment où les gens changent, mais les processus de changement ont à voir avec la façon dont ils changent. Les gens utilisent une gamme de stratégies et de techniques pour changer les comportements, et ces stratégies sont leurs processus de changement. Nous pouvons diviser les processus en deux catégories : cognitives et comportementales. Ces processus sont répertoriés dans le **tableau 19.1**. Lipschitz et ses collègues (2015) ont constaté que les interventions visant à prévenir les rechutes peuvent être plus efficaces si elles se concentrent sur les

processus de changement comportementaux (voir **tableau 19.1**).

Enfin, la recherche (Rosen, 2000) a montré que les processus de changement utilisés par les individus en relation avec l'exercice diffèrent de ceux utilisés dans les programmes d'abandon du tabac, de la toxicomanie et du changement de régime. Plus précisément, les personnes qui font de l'exercice utilisent des processus cognitifs-affectifs plus fréquemment pendant les phases d'action et d'entretien que pendant les autres phases ; on suppose que c'est parce que l'exercice est un comportement positif qui pourrait être plus fréquent si les gens y pensaient continuellement.

Tableau 19.1 Processus de changement pour l'exercice
Adapté de Marcus *et al.* (1992).

Fait intéressant, bien que l'objectif des programmes d'exercices soit de permettre aux pratiquants de maintenir une pratique sportive tout au long de leur vie (ou du moins pendant une longue période), peu d'études d'intervention par l'exercice mesurent le

comportement d’entretien. Dans une étude complète et systématique du changement de comportement après une activité physique, Fieldsoe et ses collègues (2011) ont constaté que seulement 35 % des 157 études examinées présentaient des données relatives à l’entretien (définies comme au moins trois mois après la fin de l’intervention). Même si l’exercice a été utile tout au long de l’intervention, l’efficacité des interventions est limitée si l’exercice n’est pas poursuivi après l’intervention. Par conséquent, les données d’entretien doivent être collectées pendant de plus longues périodes (dans des études longitudinales) si nous voulons évaluer l’efficacité des différentes interventions d’activité physique.

MODÈLES ÉCOLOGIQUES

Une classe de modèles qui a le vent en poupe dans l’étude du comportement à l’exercice est le modèle écologique. Le terme écologique fait référence à des modèles, cadres ou perspectives plutôt qu’à un ensemble spécifique de variables (Dishman, Washburn et Heath, 2004). L’objectif principal de ces modèles est d’expliquer comment les environnements et les comportements s’influencent les uns les autres, en prenant en considération les relations intrapersonnelles (biologiques), interpersonnelles (la famille), institutionnelles (les écoles) et les influences politiques (les lois à tous niveaux). Dans un examen de 129 études de 1979 à 2003, les preuves les plus solides pour influencer l’activité physique étaient les incitations à augmenter l’utilisation des escaliers, l’accès aux centres de fitness, aux clubs de remise en forme et les possibilités d’activité physique, d’éducation physique en milieu scolaire et d’approches complètes sur les lieux de travail. (Matson-Koffman, Brownstein, Neiner et

Greaney, 2005). Bien que tous ces environnements soient importants, on soutient que les environnements physiques sont vraiment la marque de ces modèles écologiques. L'affirmation la plus provocatrice est que les modèles écologiques peuvent avoir un effet direct et plus important sur l'exercice que les modèles cognitifs sociaux. Zhang, Solomon, Gao et Kosma (2012) ont utilisé une perspective écologique pour aider à promouvoir l'activité physique chez les élèves à l'université. Les variables environnementales sociales (le soutien des parents, des amis et des enseignants en éducation physique) et les variables environnementales physiques (l'accessibilité de l'équipement, la sécurité du quartier) ainsi que l'auto-efficacité des obstacles (la croyance que l'on peut surmonter les obstacles à l'exercice) se sont avérées prédire l'activité physique.

INTÉGRATION DE MODÈLES

Jusqu'à présent, nous avons présenté différents modèles qui tentent de prédire l'engagement physique. Cependant, en réalité, une combinaison de modèles pourrait fournir la meilleure prédiction. Zhang et Solmon (2013) décrivent la possibilité de combiner le modèle écologique avec la TAD pour promouvoir l'engagement physique. Plus précisément, le principe de base du modèle écologique social est que chaque contexte de comportement a des caractéristiques environnementales qui sont pertinentes pour des types et des buts spécifiques de l'activité physique. En outre, il a été démontré que la satisfaction des besoins psychologiques (la TAD) est un médiateur important entre les différents facteurs environnementaux et la motivation autonome des individus et l'activité physique associée.

L’intégration de ces deux approches pourrait aider à améliorer les niveaux d’activité physique. Par exemple, un environnement physique scolaire favorable à l’activité physique (qui comprend des endroits où les élèves peuvent marcher, jouer ou participer à une activité physique) peut favoriser le sentiment d’autonomie des élèves (en fournissant suffisamment d’équipement et d’espaces pour augmenter les choix), la compétence (en fournissant les ressources d’activité physique qui permettent aux élèves de se sentir compétents, comme différents types d’équipement de motricité pour aider à développer des habiletés nécessitant des capacités perceptives et motrices et une coordination œil main), et des relations (en créant des conditions où les enfants peuvent interagir les uns avec les autres). La satisfaction de ces besoins par le biais de l’environnement physique et social devrait favoriser l’engagement dans l’activité physique.

DÉTERMINANTS DE L’ADHÉSION À L’EXERCICE

Les théories nous aident à comprendre le processus d’adoption, puis de maintien, des habitudes d’exercice et nous donnent un moyen d’étudier ce processus. Les chercheurs ont également tenté d’étudier l’adhésion aux programmes d’exercice en étudiant les déterminants spécifiques de l’engagement physique. Au sens large, les déterminants se répartissent en deux catégories : les facteurs personnels et les facteurs environnementaux.

Nous examinons chaque catégorie en mettant en évidence les facteurs spécifiques les plus cohérents liés

aux taux d'adhésion et d'abandon. Le **tableau 19.2** résume les influences positives et négatives sur l'observance, ainsi que les variables qui n'ont aucune influence sur l'adhésion à l'exercice (Dishman et Buckworth, 1998, 2001). Cependant, il faut noter que les déterminants de l'activité physique ne sont pas des variables isolées ; au contraire, ils s'influencent et sont influencés les uns par les autres car ils contribuent aux résultats comportementaux (King, Oman, Brassington, Bliwise et Haskell, 1997). Par exemple, une personne qui valorise la forme physique et qui est motivée peut être moins influencée par la météo et donc plus susceptible de faire de l'exercice quand il fait froid que quelqu'un pour qui la forme physique est moins importante et qui a besoin de plus de soutien et de motivation externes.

Biddle, Atkin, Cavill et Foster (2011) ont mené une étude approfondie pour étudier les corrélats de l'activité physique chez les jeunes. Bon nombre des résultats sont similaires à ceux des adultes. Les principaux corrélats de l'activité physique chez les jeunes sont les suivants :

- **Démographiques** : âge, sexe ;
- **Psychologiques** : motivation positive, image positive du corps ;
- **Comportementaux** : activité physique antérieure, participation à des sports, tabagisme, comportement sédentaire ;
- **Socioculturels** : influences parentales, soutien social ;
- **Environnement** : accès aux installations, distance entre le domicile et l'école, temps passé à l'extérieur, taux de criminalité locaux.

Biddle et ses collègues (2011) notent que les facteurs de sexe et d'âge semblent avoir les effets les plus constants et les plus forts sur l'activité physique. En

outre, ils suggèrent que la plupart des autres corrélats de l'activité physique sont les plus susceptibles d'avoir des effets isolés, petits ou petits à modérés, et fonctionnent mieux en interaction avec d'autres influences.

FACTEURS PERSONNELS

Nous pouvons distinguer trois types de caractéristiques personnelles qui peuvent influencer l'adhésion à l'exercice : les variables démographiques, les variables cognitives et les comportements. Nous les aborderons dans cet ordre.

❊ VARIABLES DÉMOGRAPHIQUES

Les variables démographiques sont traditionnellement étroitement associées à l'activité physique. L'éducation, le revenu et le statut socio-économique ont tous été constamment et positivement liés à l'activité physique. Plus précisément, les personnes ayant des revenus plus importants, un niveau de scolarité et un statut professionnel plus élevés sont plus susceptibles d'être physiquement actifs, si l'on mesure les auto-déclarations de personnes ayant une activité physique (Kari et al., 2015). L'intérêt pour le statut socio-économique est de plus en plus grand, car de nombreux obstacles ont été identifiés pour les personnes à faible statut socio-économique qui diminuent la participation à l'activité physique (Perkins, 2018). Il s'agit notamment du stress chronique et de la dépression, de l'insécurité alimentaire, de l'absence de logement, de la criminalité et des quartiers insalubres, du manque de transports et du sous-emploi ou du chômage. En relation avec le statut socio-économique, les personnes qui fument et les ouvriers (par exemple, dans le bâtiment ou à l'usine) sont moins susceptibles d'être aussi physiquement

actifs que leurs homologues non-fumeurs et cadres (par exemple, les gestionnaires de fonds, les banquiers). De nombreux ouvriers peuvent penser que leur travail exige suffisamment d'activité physique pour leur santé et leur forme physique, mais avec l'utilisation de la technologie dans l'industrie aujourd'hui, la plupart des travailleurs ne dépensent pas autant d'énergie qu'il y a cinquante ans.

Tableau 19.2 Facteurs qui influencent l'activité physique globale.

Bien que les hommes aient un niveau de pratique de l'activité physique plus élevé que les femmes, il n'y a aucune différence d'intensité de l'exercice. De plus, l'activité physique diminue généralement avec l'âge. Une diminution particulièrement importante se produit pendant l'adolescence (12 à 19 ans) et se maintient pendant la majeure partie de l'âge adulte (Buckworth et Dishman, 2007). Enfin, comme on peut s'y attendre, le surpoids et l'obésité sont associés négativement à

l’activité physique (Janssen, Katzmarzyk, Boyce, King et Pickett, 2004).

Certaines études ont analysé des pratiquants non blancs parce que les groupes qui ne sont pas blancs ont été pratiquement absents des études scientifiques et se sont révélés plus susceptibles d’avoir de faibles niveaux d’activité physique (Grunbaum et al., 2004). Dans le même ordre d’idées, dans une étude (Kimm et al., 2002), les femmes noires ont diminué leur activité physique de 100 % entre 10 et 19 ans, tandis que les femmes blanches ont diminué leur activité physique de 64 %. Cependant, les résultats ont montré que les obstacles à la pratique de l’exercice étaient similaires entre les individus blancs et non blancs, bien que les populations diffèrent sur d’autres déterminants de l’exercice (King et al., 2000). De toute évidence, c’est un domaine qui nécessite plus de recherche. Enfin, la culture et l’appartenance ethnique se sont également avérées être des facteurs importants dans la détermination de l’adhésion à l’exercice (Pan et Nigg, 2011).

POINT CLÉ

Les ouvriers ont généralement des taux d’adhésion à l’exercice inférieurs à ceux des cadres. Cependant, des choix accrus peuvent augmenter leurs taux d’adhésion.

❊ VARIABLES COGNITIVES ET DE PERSONNALITÉ

De nombreuses variables cognitives ont été testées au fil des années pour déterminer si elles aidaient à prédire les modèles d’activité physique. De toutes les variables testées, l’auto-efficacité et l’autodétermination sont les

indicateurs les plus cohérents de l'activité physique. L'auto-efficacité est simplement la croyance d'un individu qu'il peut réussir à exécuter un comportement souhaité. Le fait de commencer un programme d'exercice, par exemple, est probablement affecté par la confiance que l'on a à être capable d'exécuter le comportement souhaité (par exemple, marcher, courir, faire de la danse aérobique) et de maintenir le comportement. Par conséquent, les spécialistes de l'exercice doivent aider les gens à avoir confiance en leur corps grâce au soutien social, à l'encouragement et à l'adaptation des activités pour répondre à leurs besoins et à leurs capacités. Les spécialistes devraient également donner aux pratiquants débutants un sentiment de réussite et de compétence dans leur pratique physique afin de renforcer leur désir de continuer à pratiquer.

L'autodétermination a également été constamment liée à l'adhésion à l'exercice et s'est avérée distinguer ceux qui adhèrent à la pratique des décrocheurs dans de nombreux contextes, y compris les centres de fitness pour adultes, les cliniques de médecine préventive, les unités de rééducation cardiaque et les gymnases d'entreprise (Dishman et Sallis, 1994). Les études suggèrent que l'autodétermination peut refléter des compétences d'autorégulation, telles que l'établissement d'objectifs efficaces, le suivi des progrès et l'auto-renforcement, qui sont considérées comme importantes pour maintenir l'activité physique. Combinée à d'autres mesures, l'autodétermination peut prédire l'adhésion avec encore plus de précision. Par exemple, Polman, Pieter, Bercades et Ntoumanis (2004) ont constaté que le meilleur indicateur de l'adhésion à l'activité physique était la combinaison de la motivation personnelle et du pourcentage de graisse corporelle. Une étude (Smith, Williams, O'Donnell et Mc Kechnie, 2017) a révélé que les variables de la personnalité (par

exemple, conscience, névrose) et les variables sociocognitives (par exemple, l'établissement d'objectifs, le sentiment d'auto-efficacité en tant qu'obstacle) interagissent pour influencer les niveaux d'activité physique.

L'ensemble des recherches cumulées étaye également la conclusion selon laquelle les croyances et les attentes concernant les avantages de l'exercice sont associées à une augmentation des niveaux d'activité physique et à l'adhésion à des programmes d'activité physique structurés chez les adultes (Marcus et al., 2000). Les campagnes éducatives basées sur la population peuvent modifier les connaissances, les attitudes, les valeurs et les croyances concernant l'activité physique ; ces changements peuvent alors influencer les intentions des individus d'être actifs et finalement leur niveau réel d'activité. Par conséquent, les spécialistes doivent informer les gens des avantages de l'activité physique régulière et leur donner des moyens de surmonter les obstacles perçus. Une façon de fournir ce type d'information (voir Marcus et al., 1992), par exemple, consiste à distribuer des manuels spécifiques à l'exercice aux pratiquants en fonction de leur niveau d'activité physique.

❊ COMPORTEMENTS

Parmi les études sur les nombreux comportements susceptibles de prédire les habitudes d'activité physique à l'âge adulte, la recherche sur l'activité physique et la participation sportive antérieures d'une personne a produit certaines des conclusions les plus intéressantes. Dans les programmes supervisés dans lesquels l'activité peut être directement observée, la participation passée à un programme d'exercices est l'indicateur le plus fiable de la participation actuelle (Trost, Owen, Bauman, Sallis et Brown, 2002). Autrement dit, une personne qui

est restée active dans un programme organisé pendant six mois est susceptible de l'être un an ou deux plus tard.

POINT CLÉ

La participation précoce au sport et à l'activité physique devrait être encouragée car il existe une relation positive entre l'exercice pendant l'enfance et les habitudes d'activité physique des adultes.

Il y a peu de preuves que la simple participation à des sports scolaires, par opposition à un programme d'exercice formel, permettra en soi de prédire l'activité physique des adultes. De même, il y a peu de soutien à l'idée que les modèles d'activité dans l'enfance ou au début de l'âge adulte sont prédictifs d'une activité physique ultérieure. De toute évidence, l'élément clé pour prédire l'activité physique ultérieure est qu'une personne a développé une habitude assez récente d'être physiquement active pendant l'âge adulte, quels que soient les types particuliers et la fréquence de l'activité physique. Cependant, les enfants actifs qui reçoivent un encouragement parental pour l'activité physique seront plus actifs à l'âge adulte que les enfants qui sont inactifs et ne reçoivent pas de soutien parental. Dans ce sens, une enquête approfondie auprès de quelque quarante mille écoliers dans dix pays européens a révélé que les enfants dont les parents, les meilleurs amis et les frères et sœurs faisaient du sport et de l'activité physique étaient beaucoup plus susceptibles de participer et de continuer à faire de l'exercice jusqu'à l'âge adulte (Wold et Anderssen,

1992). De plus, seuls les 10 % d'enfants les plus actifs n'ont pas connu de baisse de l'activité physique de douze à dix-huit ans. Ces résultats soulignent l'importance pour les adultes d'encourager les jeunes, de les impliquer dans une activité physique régulière et de participer à des sports tôt dans la vie et de leur servir de modèles positifs.

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX

Les facteurs environnementaux peuvent aider ou entraver la participation régulière à une activité physique. Ces facteurs comprennent l'environnement social (par exemple, la famille et les pairs), l'environnement physique (par exemple, la météo, les contraintes de temps et la distance des installations) et les caractéristiques de l'activité physique (par exemple, l'intensité et la durée de l'exercice). Les environnements (les communautés) qui favorisent une activité accrue – offrant des installations facilement accessibles et éliminant les obstacles réels et perçus à une routine d'exercice – sont probablement nécessaires pour maintenir avec succès les changements de comportement à l'exercice. Par exemple, l'adhésion à l'activité physique est plus élevée lorsque les personnes vivent ou travaillent plus près d'un club de fitness, sont soutenues par leur conjoint pour pratiquer une activité et peuvent gérer leur temps efficacement. Bien que la plupart des déterminants étudiés dans le passé aient été des facteurs démographiques, personnels, comportementaux, psychologiques et programmatiques, une plus grande attention a été accordée aux variables environnementales (Maddison et al., 2009).

❇ ENVIRONNEMENT SOCIAL

Le soutien social est un aspect clé de l'environnement social, et ce soutien de la famille et des amis a toujours été lié à l'activité physique et au respect des programmes d'exercice structurés chez les adultes. Un conjoint a une grande influence sur l'adhésion à l'exercice, et l'attitude d'un conjoint peut exercer encore plus d'influence que sa propre attitude (Dishman, 1994). Dans ce sens, Raglin (2001) a trouvé un taux d'abandon pour les sportifs solos mariés (une seule personne d'un couple marié faisant de l'exercice) de 43 %, tandis que pour les couples sportifs mariés (les deux personnes dans le programme d'exercice), le taux d'abandon n'était que de 6,3 %. Ainsi, participer réellement à un programme d'exercice fournit un soutien important à un conjoint. Le soutien social s'est également révélé efficace pour la rééducation après blessure (Levy, Remco, Polman, Nicholls et Marchant, 2009). Plus précisément, les athlètes estimaient que le soutien social les aidait à faire face au stress d'être blessé et de ne pas pouvoir participer à leur sport. Les amis, la famille et le kinésithérapeute étaient considérés comme offrant différents types de soutien social (soutien aux tâches, soutien émotionnel). Enfin, une étude de Carron, Hausenblas et Mack (1996) a révélé que pour les variables sociales, l'indicateur le plus fort de l'adhésion était l'influence du soutien de la famille et d'autres personnes importantes sur les attitudes à l'égard de l'exercice.

POINT CLÉ

L'appui du conjoint est essentiel pour améliorer les taux d'adhésion des personnes participant à des programmes d'exercice. Les conjoints devraient participer à des séances d'orientation ou à des programmes d'exercices parallèles.

❊ ENVIRONNEMENT PHYSIQUE

Un emplacement pratique est important pour la participation régulière à des programmes d'exercices collectifs. La commodité perçue et la proximité réelle de la maison ou du travail sont des facteurs qui déterminent systématiquement si une personne choisit de faire de l'exercice et adhère à un programme d'exercice (Buckworth et Dishman, 2007). Plus le lieu d'exercice est proche de la maison ou du travail d'une personne, plus il est probable que l'individu commencera et suivra un programme. Des lieux tels que les écoles et les centres de loisirs offrent des lieux potentiellement efficaces pour les programmes d'activité physique communautaires (Smith et Biddle, 1995). Dans ce sens, King et ses collègues (2000) ont constaté qu'environ les deux tiers des femmes de leur étude ont exprimé une préférence pour entreprendre une activité physique par elles-mêmes dans leur quartier plutôt que d'aller dans un centre de fitness. De plus, Sallis (2000) a fait valoir que l'une des principales raisons de l'épidémie actuelle de modes de vie inactifs est l'environnement bâti moderne, qui comprend des obstacles formels à l'activité physique tels que le manque de pistes cyclables et pédestres, de parcs et d'autres endroits ouverts où une activité physique pourrait avoir lieu. Crust, Henderson et Middleton (2013) ont constaté que les pratiquants qui marchaient à la campagne affichaient des niveaux plus élevés de plaisir et d'estime de soi que les pratiquants qui marchaient dans des environnements verts urbains (par exemple, les parcs urbains). Comme le plaisir est lié à l'adhésion à l'exercice, l'exercice à la campagne devrait faciliter l'adhésion à l'exercice.

Le climat ou la saison peuvent également influencer la participation à une activité physique. Les niveaux d'activité sont plus bas en hiver et plus élevés en été. De plus, des études ont montré que le temps passé à l'extérieur est l'un des meilleurs corrélats de l'activité physique chez les enfants d'âge préscolaire (Kohl et Hobbs, 1998).

Pourtant, l'explication la plus répandue que les gens invoquent pour abandonner les programmes d'exercices cliniques et en groupe supervisés est le manque de temps perçu (Buckworth et Dishman, 2007 ; Dishman et Buckworth, 1997). Combien de fois avez-vous entendu quelqu'un dire : *« Je voudrais faire de l'exercice, mais je n'ai tout simplement pas le temps »* ? Pour de nombreuses personnes, cependant, ce manque de temps perçu reflète plutôt un manque d'intérêt ou d'engagement. Les pratiquants réguliers sont au moins aussi susceptibles que les personnes sédentaires ou inactives de considérer le temps comme un obstacle à l'exercice. Par exemple, les femmes qui travaillent à l'extérieur de la maison sont plus susceptibles de faire de l'exercice régulièrement que celles qui travaillent chez elles, et les parents seuls sont plus actifs physiquement que les parents de familles biparentales. Il n'est donc pas clair que les contraintes de temps prédisent ou déterminent vraiment la pratique d'une activité physique. Au contraire, l'inactivité physique peut être plus liée à de mauvaises compétences en gestion du temps qu'à un manque de temps. Aider les nouveaux pratiquants à gérer plus efficacement la décision de faire de l'exercice pourrait être particulièrement bénéfique.

※ CARACTÉRISTIQUES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Le succès ou l'échec des programmes d'exercice peut dépendre de plusieurs facteurs structurels. Certains des

facteurs les plus importants sont l'intensité, la fréquence et la durée de l'exercice ; le fait que l'exercice soit pratiqué en groupe ou seul ; et les qualités de celui qui dispense l'exercice.

▷INTENSITÉ, FRÉQUENCE ET DURÉE DE L'EXERCICE

L'inconfort pendant l'exercice peut certainement affecter l'adhésion à un programme. Les exercices de haute intensité sont plus stressants pour le corps que les exercices de faible intensité, en particulier pour les personnes sédentaires. Les personnes participant à des programmes de marche, par exemple, continuent leur programme plus longtemps que les personnes participant à des programmes de course à pied. La recherche a indiqué que les taux d'adhésion dans les programmes d'exercice étaient meilleurs lorsque les personnes faisaient de l'exercice à 50 % ou moins de leur capacité aérobie (Buckworth et Dishman 2007). Williams (2007, 2008) a fourni des preuves que les individus (en particulier ceux qui étaient inactifs, obèses ou les deux) qui choisissaient des intensités autorythmées qui produisaient un affect positif présentaient des niveaux plus élevés d'adhésion. Fait intéressant, même une augmentation de 10 % de l'intensité souhaitée a un effet négatif sur l'humeur ; avec le temps, cela compromettra probablement l'adhésion (Lind, Ekkekakis et Vazou, 2008). Ceci est contraire à de nombreuses recommandations qui préconisent que les individus s'exercent à un certain niveau d'intensité. Williams conclut que permettre aux pratiquants de sélectionner des niveaux d'intensité liés aux sentiments agréables tout en évitant l'exercice qui suscite des sentiments désagréables peut être particulièrement utile en termes d'adhésion pour les personnes obèses et sédentaires, qui présentent souvent une gêne lors de l'exercice et abandonnent par la suite.

Enfin, la recherche a révélé que le niveau d'activité passée peut modérer les effets de l'intensité de l'exercice sur l'adhésion (Anton et al., 2005). Plus précisément, il a été constaté que les pratiquants ayant des niveaux plus élevés d'activité physique antérieure manifestaient une meilleure adhésion à des exercices d'intensité plus élevée, mais avaient tendance à avoir une plus faible adhésion aux exercices d'intensité modérée. Ainsi, l'expérience physique d'un individu doit être prise en compte lors de la prescription d'un programme d'exercice. Différentes organisations savantes ont formulé différentes recommandations concernant la fréquence et la durée des exercices. L'*American College of Sports Medicine* et les *Centers for Disease Control and Prevention* recommandent aux gens de réaliser au moins trente minutes d'activité physique d'intensité modérée la plupart des jours de la semaine pour encourager les personnes sédentaires (qui font généralement très peu d'activité physique) à pratiquer des activités telles que le jardinage, la marche et les tâches ménagères en petites doses (par exemple, cinq à dix minutes). D'autres groupes comme le *Food and Nutrition Board* de l'*Institute of Medicine* recommandent au moins une heure par jour d'activité physique d'intensité modérée (Couzin, 2002). Cependant, la recherche a révélé que de courtes périodes d'exercice entraînaient des augmentations à long terme similaires de l'activité physique et de la perte de poids que des séances traditionnelles de trente minutes ou plus (Jakicic, Winters, Lang et Wing, 1999). Ainsi, le point clé est que les gens doivent pratiquer une activité physique régulière et qu'il ne semble pas y avoir de meilleur moyen d'atteindre cet objectif.

Une activité physique plus intense comporte un plus grand risque de blessure. En fait, la blessure est la raison la plus souvent invoquée pour l'abandon de l'exercice, et les pratiquants qui signalent des blessures

temporaires sont moins susceptibles que les personnes en bonne santé de déclarer pratiquer une forme d'exercice intense (Dishman et Buckworth, 1997). En commençant un programme d'exercice, de nombreuses personnes essaient d'en faire trop les premières fois et se retrouvent avec des douleurs musculaires, des blessures aux tissus mous ou des problèmes orthopédiques. Bien sûr, ces blessures ne sont que l'excuse dont elles ont besoin pour arrêter de faire de l'exercice. Le message à leur donner est qu'il vaut beaucoup mieux faire de l'exercice de façon modérée que d'essayer de se remettre en forme en quelques semaines en en faisant trop, trop tôt.

▷ COMPARAISON D'UN GROUPE AVEC DES PROGRAMMES INDIVIDUELS

Un premier examen a révélé que l'exercice en groupe conduit à une meilleure adhésion que l'exercice pratiqué seul (Dishman et Buckworth, 1996). Deux études scientifiques (Burke, Carron, Eys, Ntoumanis et Estabrooks, 2006 ; Hong, Hugues et Prochaska, 2008) ont comparé des interventions d'activité physique ciblant des individus avec des interventions utilisant les principes de la dynamique de groupe (environnement, processus de groupe ; voir chapitre 9) pour accroître la cohésion. Les résultats ont révélé que les interventions d'activité physique basées sur la dynamique de groupe étaient plus efficaces que les interventions ciblées individuellement. Une étude d'Estabrooks et de ses collègues (2011) a appliqué les principes de la dynamique de groupe à une intervention d'activité physique, un programme appelé *« Move More »* (« Bougez plus »), dans une grande entreprise. Comme il s'agissait d'un véritable programme d'exercices dans un cadre d'entreprise, seuls les principes de dynamique de groupe qui correspondraient à ce cadre naturel ont été mis en œuvre. Par rapport à un programme d'activité physique traditionnel, les résultats révèlent quand

même une activité physique accrue ainsi que des changements positifs en termes d'efficacité personnelle, de satisfaction, d'objectifs et de soutien social.

Les programmes de groupe offrent du plaisir, un soutien social, un sens accru de l'engagement personnel à continuer et une occasion de comparer les progrès et les niveaux de forme physique avec les autres. Une des raisons pour lesquelles les gens font de l'exercice est l'affiliation. Faire partie d'un groupe répond à ce besoin et offre d'autres avantages psychologiques et physiologiques. Il y a généralement un plus grand engagement à faire de l'exercice lorsque les autres comptent sur vous. Par exemple, si vous et un ami convenez de vous rencontrer à 7 heures du matin quatre fois par semaine pour courir pendant trente minutes, vous êtes susceptible de respecter chaque rendez-vous afin de ne pas décevoir votre ami. Bien que les programmes de groupe soient plus efficaces en général que les programmes individuels, certaines personnes préfèrent faire de l'exercice seules pour plus de commodité. En fait, environ 25 % des sportifs réguliers s'exercent presque toujours seuls. Par conséquent, il est important que les prescripteurs d'exercices comprennent les désirs des pratiquants de s'entraîner en groupe ou seuls.

▷QUALITÉS DU LEADER

Bien que peu de recherches aient été menées dans ce domaine, des données empiriques suggèrent que la qualité de l'encadrement d'un programme est importante pour déterminer son succès. Un bon leader peut compenser dans une certaine mesure d'autres lacunes du programme, comme un manque d'espace ou d'équipement. De même, un leadership faible peut entraîner l'arrêt du programme, quelle que soit la complexité de l'installation. Cela souligne l'importance

d’évaluer non seulement les activités et les installations d’un programme, mais aussi l’expertise et la personnalité des responsables du programme. Les bons leaders sont compétents, sympathiques et se soucient de la sécurité et du confort psychologique des pratiquants.

Bray, Millen, Eidness et Leuzinger (2005) ont constaté qu’un style de leadership qui mettait l’accent sur l’interactivité, l’encouragement et l’énergie ainsi que sur le feedback et l’encouragement en face-à-face procurait plus de plaisir chez les pratiquants novices. Une étude réalisée par Puente et Anshel (2010) a indiqué que les animateurs leaders qui ont un style de leadership démocratique améliorent l’autodétermination (un sentiment accru de compétence et d’autonomie) des pratiquants, ce qui conduit à son tour à une augmentation des taux d’adhésion et à un niveau de plaisir accru. De plus, Loughead, Patterson et Carron (2008) ont constaté que les animateurs qui encourageaient la cohésion des tâches (que tout le monde dans le groupe devrait se concentrer sur l’amélioration de la condition physique d’une manière ou d’une autre) augmentaient les sentiments de cohésion du groupe et d’affect positif chez les membres individuels du groupe. Ainsi, une interaction du style de leadership et des caractéristiques du programme a produit le plus grand plaisir, ce qui a été démontré comme affectant l’adhésion à l’exercice.

Un animateur peut ne pas être aussi efficace dans toutes les situations. Prenons les exemples de Caleb « Fitness » Marshall, Ashley Graham, Cassey Ho et Tony Hortin, qui ont tous eu un impact important sur les programmes de fitness. Bien qu’ils soient tous des leaders performants, ils s’adressent à différents types de personnes. Ainsi, une personne essayant de commencer un programme d’exercice devrait trouver une correspondance en matière de style avec un leader

qui est attrayant et motivant pour cette personne. Enfin, Smith et Biddle (1995) et Biddle (2011) ont noté que des programmes en Europe ont été développés pour former et habiliter les cadres à promouvoir l'activité physique. Celles-ci se sont concentrées sur des stratégies de changement de comportement plutôt que sur l'enseignement d'un répertoire d'habiletés de mouvement physique.

PARAMÈTRES DES INTERVENTIONS D'EXERCICE

Dans leur synthèse approfondie des recherches sur le sujet, Dishman et Buckworth (1996) ont été parmi les premiers à étudier systématiquement le rôle du milieu dans lequel se déroule l'exercice par rapport à l'efficacité des interventions. Ils ont constaté que les interventions en milieu scolaire avaient un succès modeste, alors que les interventions typiques menées dans les lieux de travail, les établissements de soins de santé et à domicile ont été pratiquement inefficaces. Cependant, les interventions appliquées en milieu communautaire ont été les plus réussies. Après avoir examiné la documentation, le Groupe de travail sur les services de prévention communautaire a recommandé ce qui suit comme types d'interventions communautaires les plus efficaces (Kahn et al., 2002) :

- Interventions informationnelles pour encourager l'utilisation des escaliers ou des campagnes de communication à l'échelle de la communauté ;

- Interventions comportementales ou sociales faisant appel à l’éducation physique en milieu scolaire, au soutien social en milieu communautaire ou à un changement de comportement en matière de santé personnalisé ;
- Interventions environnementales et politiques qui ont créé ou amélioré l’accès à des lieux d’activité physique combinée à une activité de sensibilisation informationnelle.

POINT CLÉ

L’intensité de l’exercice doit être maintenue à des niveaux modérés pour augmenter la probabilité d’adhésion à long terme aux programmes d’exercices.

PROMOUVOIR L’ACTIVITÉ PHYSIQUE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES ET COMMUNAUTAIRES

Les écoles et les communautés ont le potentiel d’améliorer la santé des jeunes en leur offrant un enseignement, des programmes et des services qui favorisent une activité physique agréable et

permanente. Pour réaliser ce potentiel, les recommandations suivantes ont été formulées (voir Hynynen et al., 2016 pour un examen).

- **Politique**. Établir des politiques qui favorisent une activité physique agréable et tout au long de la vie chez les jeunes (exiger une éducation physique quotidienne complète pour les élèves de la maternelle à la terminale).
- **Environnement**. Fournir des environnements physiques et sociaux qui encouragent et permettent une activité physique en sureté et agréable (prévoir du temps pendant la journée scolaire pour une activité physique non structurée).
- **Éducation physique**. Mettre en œuvre des programmes d'éducation physique qui mettent l'accent sur une participation agréable à l'activité physique et qui aident les élèves à développer les connaissances, les attitudes, les habiletés motrices, les habiletés comportementales et la confiance nécessaires pour adopter et maintenir des modes de vie physiquement actifs.
- **Éducation à la santé**. Mettre en œuvre des programmes et des cours d'éducation à la santé qui aident les élèves à développer les connaissances, les attitudes, les compétences comportementales et la confiance nécessaires pour adopter et maintenir des modes de vie physiquement actifs.
- **Activités extrascolaires**. Offrir des activités parascolaires qui répondent aux besoins de tous les élèves (offrir une diversité de programmes d'activité physique compétitifs et non compétitifs adaptés au développement pour tous les élèves).

- **Participation des parents**. Inclure les parents et les tuteurs dans l'enseignement de l'activité physique et dans les programmes d'activité physique parascolaires et communautaires ; encouragez-les à soutenir la participation de leurs enfants à des activités physiques agréables.
- **Formation du personnel**. Offrir une formation pour l'éducation, l'encadrement, les loisirs, les soins de santé et d'autres membres du personnel scolaire et communautaire qui transmet les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir efficacement une activité physique agréable et permanente chez les jeunes.
- **Services de santé**. Évaluer les habitudes d'activité physique chez les jeunes, leur donner des conseils sur l'activité physique, les orienter vers des programmes appropriés et plaider en faveur de l'enseignement et de programmes d'activité physique pour les jeunes.
- **Programmes communautaires**. Offrir une gamme de programmes de sports et de loisirs communautaires adaptés au développement qui sont attrayants pour tous.
- **Évaluation**. Évaluer régulièrement (toutes les trois semaines) l'enseignement, les programmes et les installations d'activité physique dans les écoles et la communauté.

STRATÉGIES POUR AMÉLIORER L'ADHÉSION À L'EXERCICE

Dans ce chapitre, nous avons présenté les raisons pour lesquelles les gens pratiquent (ou ne pratiquent pas) l'activité physique, des modèles de comportement à l'exercice et des déterminants de l'adhésion à l'exercice. Malheureusement, ces raisons et facteurs sont corrélés et nous en disent peu sur la relation de cause à effet entre des stratégies spécifiques et le comportement réel. Par conséquent, les psychologues du sport ont utilisé des informations sur les déterminants de l'activité physique, ainsi que les théories du changement de comportement discutées précédemment, pour développer et tester l'efficacité de diverses stratégies susceptibles d'améliorer l'adhésion à l'exercice. Comme vous vous en souvenez, le modèle transthéorique soutient que les interventions les plus efficaces semblent correspondre au stade de changement dans lequel se trouve la personne, et par conséquent, ses partisans recommandent que les programmes soient individualisés autant que possible. En apportant ces changements individualisés pour améliorer l'adhésion à l'exercice, les animateurs peuvent utiliser six catégories de stratégies : les approches de modification du comportement, les approches de renforcement, les approches cognitivo-comportementales, les approches de prise de décision, les approches de soutien social et les approches intrinsèques. Nous aborderons chacune de ces approches en détail.

POINT CLÉ

Les animateurs influencent le succès d'un programme d'exercices, ils doivent donc avoir des connaissances, faire beaucoup de commentaires et d'éloges, aider les pratiquants à

se fixer des objectifs flexibles et se préoccuper de la sécurité et du confort psychologique.

APPROCHES DE MODIFICATION DU COMPORTEMENT

La modification du comportement est l'application planifiée et systématique des principes d'apprentissage à la modification du comportement. Un examen exhaustif a montré que les approches de modification du comportement pour améliorer l'adhésion à l'exercice produisaient systématiquement des résultats extrêmement positifs et étaient généralement associées à une augmentation de 10 à 25 % de la fréquence de l'activité physique par rapport aux groupes témoins (Buckworth et Dishman, 2007). Les approches de modification du comportement peuvent avoir un effet sur quelque chose dans l'environnement physique qui agit comme un signal pour les habitudes de comportement. La vue et l'odeur de la nourriture sont des signaux pour manger ; la vue d'une télévision après le travail est un appel pour s'asseoir et se détendre. Si vous voulez promouvoir l'exercice jusqu'à ce que l'exercice devienne plus intrinsèquement motivant, une technique consiste à fournir des signaux qui finiront par être associés à l'exercice. Il existe des interventions qui tentent de faire exactement cela.

ENTRETIEN MOTIVATIONNEL

L’entretien motivationnel (EM) a été défini comme « une forme d’orientation collaborative centrée sur la personne pour susciter et renforcer la motivation au changement » (Miller et Rollnick, 2009). Plus précisément, il s’agit d’une brève intervention psychothérapeutique pour augmenter la probabilité qu’un client envisage, initie et maintienne des stratégies spécifiques pour réduire les comportements nocifs pour la santé. Bien que cela ait été développé pour améliorer la motivation dans divers contextes de santé, cela a été appliqué au comportement de l’adhésion à l’exercice. Breckon (2002) donne un aperçu de l’entretien motivationnel, mais l’esprit de l’EM peut être synthétisé dans les principes suivants :

- Il incombe au client, et non au conseiller, d’articuler et de résoudre l’ambivalence du client (par exemple, faire de l’exercice ou ne pas faire d’exercice).
- La motivation au changement provient du client plutôt que du conseiller.
- Le style du conseiller est plus centré sur le client (par opposition à la confrontation ou à l’agressivité), laissant le client comprendre son ambivalence à l’égard de l’exercice.
- La disposition au changement n’est pas un trait du client, mais plutôt un produit fluctuant de l’interaction interpersonnelle (c’est-à-dire que le conseiller peut supposer une plus grande disposition au changement que ce n’est le cas).

- La relation client-conseiller est davantage un partenariat, avec le conseiller respectant l’autonomie et la prise de décision du client.

Une étude a examiné la compréhension et l’application de l’EM par les préparateurs mentaux. Les résultats ont démontré que ces professionnels utilisaient implicitement plusieurs des concepts de l’EM, tels que l’adoption d’une approche centrée sur l’athlète, le soutien de l’autonomie de l’athlète, l’écoute réflexive et la démonstration d’empathie. Cependant, plusieurs lacunes dans la connaissance et l’application de l’EM ont également été constatées. Par conséquent, les préparateurs mentaux doivent mieux comprendre et utiliser explicitement les principes de base de l’EM.

❇ INSTRUCTIONS

Une instruction est un signal qui déclenche un comportement. Les instructions peuvent être verbales (par exemple, *« accrochez-vous »*), physiques (par exemple, surmonter un « point de friction » en haltérophilie) ou symboliques (par exemple, équipement d’entraînement dans la voiture). Le but est d’augmenter les indices pour le comportement souhaité et de diminuer les signaux pour les comportements concurrents. Des exemples de signaux pour augmenter le comportement d’exercice comprennent des affiches, des slogans, des notes, le placement de l’équipement d’exercice dans des endroits visibles, le recrutement

d’un soutien social et la réalisation d’exercices au même moment et au même endroit chaque jour.

Dans une expérience de Vallerand, Vanden Auweele, Boen, Schapendonk et Dornez (2005), un panneau d’affichage reliant l’utilisation des escaliers à la santé et à la forme physique a été placé à une jonction entre l’escalier et l’ascenseur, augmentant considérablement l’utilisation des escaliers (77 % au lieu de 69 %). Une deuxième instruction a consisté en un e-mail complémentaire envoyé une semaine plus tard par le médecin du travail, soulignant les bienfaits pour la santé d’une utilisation régulière des escaliers. Les résultats ont révélé une augmentation de l’utilisation des escaliers de 77 à 85 %. Une fois l’enseigne retirée, cependant, l’utilisation des escaliers a diminué et est revenue aux niveaux de base (67 %). Enfin, il a été démontré que l’envoi de SMS concernant ses objectifs d’exercice entraînait une marche beaucoup plus rapide et une plus grande perte de poids (Prestwich, Perugini et Hurling, 2009).

Ainsi, la suppression d’une instruction peut avoir un effet négatif sur le comportement d’adhésion. Les enseignes, affiches et autres matériels doivent être gardés à la vue des pratiquants pour encourager l’adhésion. Finalement, les instructions peuvent être progressivement éliminées grâce à un processus appelé évanouissement. L’utilisation d’une instruction diminuant au fil du temps permet à un individu d’acquérir une indépendance croissante sans le retrait soudain de l’instruction, ce qui s’est produit dans l’étude de l’escalier.

❊ CONTRATS

Une autre façon de changer le comportement consiste à demander aux pratiquants de conclure un contrat avec l’animateur de l’exercice. Le contrat spécifie

généralement les attentes, les responsabilités et les éventualités en matière de changement de comportement. Les contrats doivent inclure des objectifs réalistes, les dates auxquelles les objectifs doivent être atteints et les conséquences du non-respect des objectifs (Willis et Campbell, 1992). Un autre type de contrat, dans lequel les participants signent une déclaration d'intention de se conformer au programme d'exercice, a également été utilisé avec efficacité. Des recherches ont montré que les personnes qui signent une telle déclaration ont une participation nettement meilleure que celles qui refusent de signer. Ainsi, les personnes qui choisissent de ne pas signer une déclaration d'intention de se conformer au programme peuvent indiquer qu'elles ont besoin de mesures spéciales pour renforcer leur motivation. De plus, lorsque le contrat est utilisé, l'accent doit être mis sur l'aide à la personne pour qu'elle passe à l'action, l'établissement de critères pour atteindre les objectifs et la fourniture d'un moyen de clarifier les conséquences (Kanfer et Gaelick, 1986). Ces principes sont toujours applicables aujourd'hui.

APPROCHES DE RENFORCEMENT

Le renforcement, qu'il soit positif ou négatif, est un puissant déterminant de l'action future. Pour augmenter l'adhésion à l'exercice, des incitations ou des récompenses (par exemple, des t-shirts) peuvent être accordées pour rester dans le programme. Nous discutons en détail de quelques interventions de renforcement.

※ SUIVI DES PRÉSENCES ET DE LA PARTICIPATION

Les rapports publics sur l'assiduité et les performances sont un autre moyen d'augmenter la motivation des

participants aux programmes d’exercice. Le retour d’information sur les performances peut être rendu encore plus efficace si les informations sont converties en graphique ou en tableau. Le tableau est utile et motivant dans la mesure où il peut montrer aux gens, en un coup d’œil, quels changements sont en cours (même de petits changements) et s’ils sont sur la bonne voie. Cela peut être important pour maintenir l’intérêt, surtout plus tard dans un programme, lorsque les gens atteignent le point où les améliorations sont souvent faibles et se produisent moins fréquemment.

En outre, l’enregistrement de la présence et le suivi des performances/progrès maintiennent les individus constamment informés, et souvent la prise de conscience cognitive accrue est tout ce qui est nécessaire pour provoquer des changements dans le comportement cible. De plus, si les gens savent que leur dossier d’entraînement est accessible à tous, ils sont beaucoup plus susceptibles de s’efforcer de maintenir un comportement positif (ces informations indiquent également aux animateurs, ainsi qu’aux autres participants au programme, le moment opportun pour féliciter et encourager).

Outre la visibilité publique des performances, une étude (Miche, Abraham, Whighttington, Mc Ateer et Gupta, 2009) a révélé que le simple comportement d’autosurveillance de ses prestations s’est révélé être l’un des moyens les plus efficaces d’augmenter l’adhésion à l’exercice. Arrigo, Brunner-Larocca, Lefkovits, Pfisterer et Hoffmann (2008) ont démontré que le simple fait de tenir un journal personnel pouvait améliorer l’adhésion. Les résultats ont révélé que 73 % des personnes en rééducation cardiaque qui tenaient un journal sont restées actives un an plus tard, alors que seulement 40 % des participants du groupe témoin étaient physiquement actifs. En outre, Aanshel et Seipel (2009) ont constaté que le simple suivi des

comportements liés à l'exercice via une check-list améliorait la force et la capacité aérobie des participants ainsi que leur adhésion.

Bien que ce ne soit pas classiquement une approche graphique (mais une approche participative), inclure les cadres supérieurs dans les programmes de fitness d'entreprise peut également être une stratégie réussie car l'implication des cadres supérieurs peut grandement contribuer au succès d'un programme de fitness. Lorsque les employés voient le président de l'entreprise faire de l'exercice dans le gymnase ou à la salle de fitness, ils voient souvent cette personne sous un jour différent et peuvent être mis au défi de respecter cet engagement. Certes, si les cadres supérieurs, les PDG et autres ont le temps de faire des activités de remise en forme, ces activités doivent être importantes pour l'entreprise. Cependant, tous les managers ne se sentent pas à l'aise avec leurs employés et les entraîneurs doivent tenir compte de leurs besoins lorsqu'ils conçoivent des programmes d'activité physique en entreprise.

❇ RÉCOMPENSER LA PRÉSENCE ET LA PARTICIPATION

Outre le suivi de présence et de participation, certaines études ont utilisé des récompenses pour améliorer l'adhésion aux exercices. Une approche qui s'est avérée efficace dans les programmes d'entreprise lorsque l'entreprise paie la plus grande partie (mais pas la totalité) du coût du programme d'exercices. Les chercheurs ont comparé quatre méthodes de paiement et ont constaté que la participation au programme était meilleure lorsque les participants recevaient un remboursement en fonction de leur participation ou partageaient les frais avec leur employeur. Il est intéressant de noter que le taux de participation le plus faible s'est produit lorsque l'entreprise a payé la totalité

des frais (Pollock, Foster, Salisbury et Smith, 1982). En général, les résultats ont été encourageants pour la participation initiale ou l'adhésion, mais moins pour l'amélioration à long terme. Des incitations ou un encouragement supplémentaires doivent être fournis tout au long du programme pour encourager l'adhésion sur des périodes plus longues.

Dans une étude de cas d'adolescents atteints de fibrose kystique, les récompenses ont été efficaces pour améliorer l'adhésion, mais les taux d'adhésion sont descendus aux niveaux de base lorsque les récompenses ont été supprimées (Bernard, Cohen et Moffett, 2009). Ceci est cohérent avec la recherche indiquant que les récompenses peuvent certainement améliorer l'adhésion, mais qu'elles doivent être poursuivies tout au long du programme pour être efficaces au maximum (Eickmeier, 2013).

❇ FEEDBACKS

Fournir des feedbacks aux pratiquants sur leurs progrès peut avoir des avantages en termes de motivation. Par exemple, Brickwood, Smith, Watson et Williams (2017) ont utilisé la technologie pour fournir des commentaires aux individus afin de les aider à adhérer à un programme d'exercice. Plus précisément, les pratiquants ont reçu des commentaires sur le suivi de leur activité physique à distance via une application de suivi d'activité pour smartphone synchronisée avec un tracker d'activité porté au poignet. Cela a fourni un feedback automatisé sur la cohérence avec les objectifs d'activité fixés. De plus, les conseils impliquaient des appels téléphoniques de suivi toutes les deux semaines pendant les trois premiers mois et une fois par mois pendant les neuf mois restants du suivi. Cette étude est en cours, mais l'utilisation de nouvelles technologies pour fournir un feedback constant (comme les montres

de fitness) sur les niveaux d'activité physique semble être populaire. De plus, dans une étude de Marcus et de ses collègues (2007), les participants qui ont reçu des commentaires imprimés sur les niveaux d'exercices ont affiché des niveaux d'exercice et d'adhésion plus élevés que les pratiquants qui ont reçu des commentaires par téléphone. Peut-être que le fait de pouvoir voir les commentaires imprimés à tout moment a rappelé aux membres du groupe l'importance de faire de l'exercice.

POINT CLÉ

Plus le feedback est individualisé, plus il a de chances de réussir.

APPROCHES COGNITIVES COMPORTEMENTALES

Les approches cognitivo-comportementales supposent que les événements internes (la pensée) jouent un rôle important dans le changement de comportement. Deux techniques que nous considérons ici sont l'établissement d'objectifs et une technique qui implique l'association contre la dissociation.

❇ ÉTABLISSEMENT D'OBJECTIFS

L'établissement d'objectifs peut être une technique de motivation utile pour améliorer le comportement et l'adhésion à l'exercice. Dans une étude, 99 % des participants qui étaient inscrits à un cours intermédiaire de fitness se sont fixé plusieurs objectifs personnellement motivants pour leur participation à l'exercice (Poag-Ducharme et Brawley, 1994). Les objectifs d'exercice les plus souvent rapportés

comprenaient l’amélioration de la forme cardiovasculaire (28 %), la tonification ou le renforcement des muscles (18 %) et la perte de poids (13 %). Parallèlement à ces objectifs, il y avait plusieurs plans d’action pour atteindre les objectifs, comme apporter des vêtements de fitness à l’école ou au travail (25 %), assister régulièrement à des cours de fitness (16 %) et organiser le temps ou le travail autour du fitness (9 %).

Martin et ses collègues (1984) ont constaté que les objectifs flexibles que les participants se fixaient entraînaient une meilleure assiduité et un meilleur maintien du comportement à l’exercice (pendant une période de trois mois) que les objectifs fixés par l’instructeur. Plus précisément, les taux de participation étaient de 83 % lorsque les pratiquants fixaient leurs propres objectifs, contre 67 % lorsque les instructeurs fixaient les objectifs. De plus, 47 % de ceux qui se fixaient leurs propres objectifs faisaient encore de l’exercice trois mois après la fin du programme (contre 28 % des personnes pour lesquelles l’instructeur s’était fixé des objectifs). Les objectifs basés sur le temps ont entraîné une meilleure assiduité (69 %) que les objectifs basés sur la distance (47 %). Plusieurs études ont examiné l’influence des objectifs qui étaient intrinsèques au contenu par rapport à ceux qui étaient extrinsèques (par exemple, Sebire, Standage et Vansteenkiste, 2009, 2012). En utilisant la TAD comme approche directrice, les auteurs ont comparé les pratiquants qui se fixaient des objectifs intrinsèques (en se concentrant sur le développement des intérêts personnels, des valeurs et du potentiel comme l’amélioration de la santé) avec ceux qui se fixaient des objectifs extrinsèques (se concentrant sur des valeurs telles que la renommée, la richesse et l’apparence physique attrayante). Les pratiquants qui se fixent des objectifs intrinsèques ont rapporté des niveaux plus

élevés d’estime de soi, de bien-être psychologique, de satisfaction des besoins psychologiques et d’activité physique modérée à haute et des niveaux d’anxiété plus faibles que les pratiquants qui se fixent des objectifs extrinsèques. De plus, lors d’entretiens qualitatifs approfondis, les pratiquants ayant des motivations intrinsèques ont rapporté plus de satisfaction à atteindre la relation, l’autonomie et la compétence. Les auteurs soutiennent que la fixation d’objectifs intrinsèques influence le comportement en matière d’activité physique, car ces objectifs sont associés à des formes plus autonomes de motivation à l’exercice (Sebire et al., 2009, 2012).

Karoly et ses collègues (2005) ont étudié le rôle de l’établissement d’objectifs chez les pratiquants réguliers et irréguliers. Les résultats ont révélé que les pratiquants irréguliers avaient tendance à accorder une plus grande importance motivationnelle à leurs objectifs interférents (par exemple, scolaires, relations, famille) que les pratiquants réguliers, qui étaient mieux en mesure d’équilibrer leurs objectifs. En substance, les pratiquants réguliers ont manifestement acquis la capacité d’élever la signification d’autorégulation de leurs périodes d’exercice relativement peu fréquentes au même niveau que leurs objectifs académiques et interpersonnels. Les auteurs suggèrent que les pratiquants irréguliers devraient réorganiser leurs objectifs afin que les objectifs d’exercice physique reçoivent autant d’attention que les autres objectifs importants de leur vie. Enfin, Wilson et Brookfield (2009) ont comparé les effets des objectifs de processus (par exemple, maintenir une fréquence cardiaque minimale pendant trente minutes d’exercice) avec ceux des objectifs de résultats (par exemple, perdre cinq kilogrammes en cinq semaines). Les résultats ont révélé que le groupe ayant des objectifs de processus avait des taux d’adhésion plus élevés six mois plus tard (66 %)

que le groupe ayant des objectifs de résultats (44 %). De plus, le groupe ayant des objectifs de processus a montré une motivation intrinsèque plus élevée que le groupe ayant des objectifs de résultats.

POINT CLÉ

Les objectifs liés à l'exercice devraient être autodéfinis plutôt que définis par l'instructeur, flexibles plutôt que fixes et basés sur le temps plutôt que sur la distance.

❇ ASSOCIATION ET DISSOCIATION

Les pensées ou les cognitions – ce sur quoi les gens concentrent leur attention – pendant l'exercice sont également importantes pour l'adhésion au programme d'exercice. Lorsque l'accent est mis sur le feedback interne du corps (par exemple, sensation dans les muscles ou respiration), cela s'appelle l'association ; lorsque l'accent est mis sur l'environnement extérieur (par exemple, la beauté du paysage), cela s'appelle la dissociation (une distraction). Dans une étude portant sur un programme d'exercice de douze semaines, les pratiquants dissociatifs maintenaient leur pratique de l'exercice sur le long terme durant trois mois (87 % contre 37 %) et six mois (67 % contre 43 %) par rapport aux pratiquants associatifs (Martin et al., 1984). Se concentrer sur l'environnement plutôt que sur ce que l'on ressent peut améliorer les taux d'adhésion à l'exercice, car penser à autre chose réduit l'ennui et la fatigue d'une personne. Chez les personnes qui commencent à faire de l'exercice, l'utilisation de stratégies dissociatives a aidé à détourner leur attention

de la douleur et de l’inconfort de l’exercice (Lind, Welch et Ekkekakis, 2009).

APPROCHES DÉCISIONNELLES

La décision de commencer ou non un programme d’exercices peut souvent être une décision difficile. Cette technique peut rendre les gens plus conscients des avantages et des coûts potentiels d’un programme d’exercice. Lors de l’élaboration d’un bilan décisionnel, les individus notent les conséquences anticipées de la participation à l’exercice en termes de gains pour soi, de pertes pour soi, de gains et de pertes pour des personnes qui importent, d’approbation des autres, de désapprobation des autres, d’auto-approbation et d’auto-désapprobation.

Dans une étude, un bilan décisionnel a été utilisé pour aider les individus à augmenter leur activité physique (Geller et al., 2012). Après avoir suivi une discussion de groupe pour appréhender les gains et les pertes associés à l’adoption d’un comportement, les pratiquants ont été guidés dans l’achèvement de leur propre bilan décisionnel, enregistrant les gains, les pertes, les approbations et les désapprobations liés à la modification de leur activité physique et de leurs habitudes alimentaires. Les résultats indiquent qu’après l’intervention sur l’équilibre décisionnel, les pratiquants ont augmenté leur activité physique de quinze minutes par jour et augmenté leur consommation de fruits et légumes. Ces résultats soutiennent l’efficacité de la participation des pratiquants aux décisions avant de lancer un programme d’exercice.

APPROCHES DE SOUTIEN SOCIAL

Dans notre contexte, le soutien social fait référence à l'attitude favorable d'une personne à l'égard de l'implication d'une autre personne dans un programme d'exercice. Les interactions sociales et familiales peuvent influencer l'activité physique de plusieurs façons. Les conjoints, les membres de la famille et les amis peuvent déclencher l'exercice grâce à des rappels verbaux. Les autres personnes importantes qui font de l'exercice peuvent modéliser et indiquer l'activité physique par leur comportement et la renforcer par leur compagnonnage pendant l'exercice. Souvent, les gens apportent une aide pratique, en assurant le transport, en mesurant les itinéraires d'exercice ou en prêtant des vêtements ou du matériel d'exercice. Dans tous les cas, le soutien social de la famille et des amis a été constamment et positivement lié à l'activité physique des adultes et au respect des programmes d'exercices structurés. Nous proposons par la suite plusieurs exemples spécifiques de programmes de soutien social.

Des recherches menées auprès de jeunes athlètes ont révélé que le soutien social est lié à des niveaux accrus d'activité physique. Bien que plusieurs sources de soutien social (par exemple, les entraîneurs, les parents, les frères et sœurs, les coéquipiers) soient liées aux niveaux d'activité physique, cette étude a révélé que les amis étaient l'indicateur le plus important de l'activité physique (Duncan, Duncan et Strycker, 2005). Une autre étude (Cavallo et al., 2014) a utilisé les réseaux sociaux pour tenter d'augmenter les niveaux d'activité physique. Les résultats ont montré que les changements de soutien social étaient associés à l'utilisation individuelle de *Facebook*. Plus précisément, plus il y a d'amis sur *Facebook* qui soutiennent l'activité physique, plus le niveau d'activité physique de cette personne augmente. Il semble que les réseaux sociaux offrent des possibilités d'améliorer l'activité physique grâce à l'utilisation du soutien social.

APPROCHES INTRINSÈQUES

Figure 19.5 **Un bilan décisionnel.**

La plupart des approches présentées jusqu'à présent reposent sur une sorte d'artifice, de connaissances, de feedbacks ou de système de récompense pour améliorer le comportement à l'exercice. Bien que ces indices et récompenses puissent certainement aider à améliorer l'adhésion à l'exercice, nous savons tous que la motivation la plus durable vient de l'intérieur.

Nous avons appris de la recherche sur les tentatives d'arrêt du tabac, de l'alcool et d'autres comportements négatifs que la plupart des gens ne changent pas leur comportement de pratique d'exercice à long terme en fonction de récompenses ou de conséquences extrinsèques. Les gens commencent un programme d'exercice pour des raisons extrinsèques (par exemple, perdre du poids, diminuer la probabilité de certains états pathologiques) et réussissent souvent au début.

Mais les études de suivi menées des années plus tard montrent généralement que les gens n'ont jamais vraiment changé leur mode de vie d'une manière qui rendait l'exercice amusant et agréable afin qu'ils puissent le maintenir toute leur vie. Dans une étude intéressante (Dimmocj et al., 2016), des pratiquants intrinsèquement motivés ont été dirigés par un instructeur formé par l'expérimentateur qui a agi de manière désintéressée, sans soutien et critique. Peu de temps avant la session, l'instructeur a donné aux pratiquants soit un message de contrôle contenant des informations générales sur le type d'exercices, soit un message les avertissant des défis potentiels auxquels pourraient être confrontés les pratiquants pour percevoir le plaisir et l'intérêt pendant la pratique (par exemple, les exercices vont être difficiles et un peu douloureux), ainsi que des informations sur la façon dont ils pourraient maintenir des perceptions positives face à ces défis (par exemple, concentrez-vous sur votre forme pendant ces exercices difficiles). Les résultats ont indiqué que les pratiquants recevant le message sur la préparation aux défis liés à leur plaisir ont signalé un plus grand intérêt et un plus grand plaisir pour la séance d'exercice que les pratiquants témoins. Ces résultats soulignent l'idée que le plaisir à pratiquer l'exercice peut être maintenu (à travers un message de motivation) malgré une expérience pratique qui a le potentiel d'être désagréable à cause de l'attitude de l'instructeur. Dans une étude scientifique sur la relation entre l'affect et l'adhésion, Ekkekakis, Parfitt et Petruzello (2011) ont conclu que si les individus ne trouvent pas l'exercice agréable, ils ne le feront probablement pas longtemps. Nous nous concentrons ensuite sur trois façons d'améliorer le plaisir de faire de l'exercice.

※ CONCENTREZ-VOUS SUR L'EXPÉRIENCE ELLE-MÊME

Au lieu d'essayer d'atteindre un objectif externe tel que perdre du poids, l'accent devrait être mis sur le changement de la qualité de l'expérience d'exercice. Bien que la plupart des gens comprennent les résultats souhaités de l'exercice, peu comprennent les habiletés internes qui sont essentielles pour être physiquement actif sur une base régulière (Kimiecik, 2002). De même, Maddux (1997) a fait valoir que les gens devraient faire de l'exercice avec conscience et se concentrer sur le moment présent – en substance, devraient s'engager dans l'exercice pour lui-même plutôt que pour un gain futur. Par exemple, Maddux a suggéré qu'en ce qui concerne la course, nous devrions dire aux gens ce qui suit :

> **« Ne courez pas en ne pensant à rien. Courez. Faites juste un pas à la fois. Soyez juste dans le moment présent. Si vous ressentez de l'inconfort ou même de la douleur, remarquez-le. Si vous envisagez d'arrêter, remarquez-le également. L'accent mis sur le présent et l'activité elle-même rendra l'activité agréable sur le long terme. »**

❊ FOCUS SUR LE PROCESSUS

Une façon de rendre l'activité physique plus agréable est de se concentrer sur le processus plutôt que sur le produit des activités de mouvement. En substance, nous devons passer d'une orientation extrinsèque à une orientation intrinsèque. Sans cette transformation, de nombreuses personnes abandonneront un programme d'exercice ou iront d'un programme d'exercices à l'autre (Kimiecik, 1998 ; Robinson, Segal et Smith, 2018). Les personnes qui se concentrent sur les résultats se heurtent généralement aux divers obstacles sociaux et physiques évoqués précédemment. Ainsi, pour devenir

des pratiquants à vie, les individus doivent passer d'une orientation plus axée sur les résultats à une orientation plus axée sur les processus.

❇ S'ENGAGER DANS UNE ACTIVITÉ PHYSIQUE RÉFLÉCHIE ET SIGNIFICATIVE

Dans une approche intéressante, Morgan (2001) a soutenu que l'une des principales raisons pour lesquelles l'adhésion à l'exercice a oscillé autour de 50 % depuis le début des années 1970 est que les activités prescrites aux individus manquent souvent de sens et de but pour les participants. Morgan a soutenu de manière convaincante que de nombreuses activités telles que l'escalade, la marche ou la course sur tapis roulant, l'haltérophilie, le vélo et le rameur en salle ont tendance à être considérées comme des activités non intentionnelles, mais ce ne sont que ces activités qui sont prescrites dans les programmes d'exercice. Kretchmar (2001) a noté que le sens est l'aspect clé de l'exercice continu. Kretchmar a fourni des études de cas de dix pratiquants (principalement des marcheurs) qui avaient maintenu un régime d'exercice de 5 à 79 ans. De plus, Kasch (2001) a mis en avant une étude longitudinale de trente-trois ans portant sur quinze personnes qui avaient un taux d'adhésion de 100 % sur cette longue période. Bien que des explications alternatives puissent être avancées, ces auteurs soutiennent que le facteur constant parmi ces pratiquants de longue date est que l'activité physique était utile et significative pour eux. Ainsi, lorsque nous concevons des programmes d'exercices, nous devons tenir compte des intérêts des personnes concernées si nous voulons surmonter le taux d'abandon de 50 % qui sévit depuis près de cinquante ans.

DIRECTIVES POUR AMÉLIORER L'ADHÉSION À L'EXERCICE

Plusieurs éléments sont apparus comme des clés pour améliorer l'adhésion à l'exercice. Listons ces éléments dans des lignes directrices pour ceux qui aspirent à devenir des professionnels du fitness.

- Faire correspondre l'intervention au stade de changement du pratiquant.
- Disposez des signaux incitant à faire de l'exercice (panneaux, affiches, dessins).
- Rendre les exercices agréables.
- Adapter l'intensité, la durée et la fréquence des exercices.
- Faire la promotion de l'exercice avec un groupe ou un ami.
- Demander aux participants de signer un contrat ou une déclaration d'intention pour se conformer au programme d'exercices.
- Offrir un choix d'activités.
- Offrir des récompenses pour la présence et la participation.
- Donner un feedback personnalisé.
- Trouver un endroit pratique pour faire de l'exercice.
- Demander aux participants de se récompenser pour avoir atteint certains objectifs.

- Encourager la propre définition des objectifs par le participant lui-même, leur flexibilité et le fait qu'ils soient fondés sur le temps (plutôt que sur la distance).
- Rappeler aux pratiquants de se concentrer sur les signaux environnementaux (et non sur les signaux corporels) lors de l'exercice.
- Demander aux participants de remplir un bilan décisionnel avant de commencer le programme d'exercices.
- Obtenir le soutien social du conjoint, des membres de la famille et des pairs du participant.
- Suggérer de tenir des journaux d'exercices quotidiens.
- Insister sur le développement des compétences d'organisation du temps.
- Aider les participants à choisir une activité physique ciblée.

EXERGAME (JEU D'ENTRAÎNEMENT)

Le développement des jeux vidéo s'est accru. Habituellement, jouer à des jeux sur un ordinateur ou un appareil portable s'est traduit par une augmentation du comportement sédentaire. Cependant, la miniaturisation du matériel informatique, en

particulier les manettes de jeu et les commandes, ainsi que l’avènement de nouveaux systèmes sans fil, a permis la création d ‘« exergames » dérivés de la combinaison de l’exercice et du jeu numérique (Ditore et Raiola, 2012). Plus précisément, les exergames combinent exercice et jeu en émulant des situations réelles de remise en forme, d’exercice et de sport grâce à la technologie de détection de mouvement et aux animations de réalité virtuelle (Staiano et Calvert, 2011). Parmi les exemples d’exergames, citons Nintendo Wii, Kinect et des applications téléphoniques telles que Zombies, Run ! et Pokémon GO.

Les exergames nécessitent un effort physique pendant le jeu et mesurent les mouvements et la motricité des joueurs grâce à une série de dispositifs technologiques tels que des accéléromètres et des gyroscopes, des caméras, des blocs et des tapis, et des capteurs de pression et optiques (Filho, Di Fronso, Robazza et Bertollo, 2018). Parce que les jeux vidéo sont extrêmement populaires auprès des enfants et des jeunes adultes (dont beaucoup sont en surpoids et obèses), il s’agit potentiellement d’un moyen efficace de bouger et de faire du sport et de l’exercice des activités agréables.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. **Détailler les raisons pour lesquelles les gens font ou ne font pas d’exercice.**

Bien que la notion de boom du fitness ait été vendue au public, la plupart des adultes ne font toujours pas d’exercice régulièrement, et seul un petit pourcentage de ceux qui font de l’exercice s’entraîne suffisamment pour bénéficier des bienfaits pour la santé. Ainsi, le premier problème est de faire entrer les gens dans un programme d’exercice. Les gens suivent généralement un programme pour tirer les nombreux avantages de l’exercice, notamment le contrôle du poids, la réduction du risque de maladie cardiovasculaire, la réduction du stress et de la dépression, une meilleure estime de soi et un plaisir accru. Les principales raisons pour lesquelles les gens abandonnent sont le manque de temps perçu, le manque d’énergie et le manque de motivation.

2. **Expliquer les différents modèles de comportement d’exercice.**

Les modèles théoriques fournissent une introduction au processus d'adoption de l'exercice et d'adhésion à un régime d'exercice, et les principaux modèles qui ont été développés dans ce domaine comprennent le modèle de croyance en matière de santé, la théorie du comportement planifié, la théorie cognitive sociale, le modèle de maintien de l'activité physique, la théorie de l'autodétermination, le modèle écologique et le modèle transthéorique. Le modèle transthéorique offre l'avantage de tenir compte du processus par lequel les individus traversent les différentes étapes de l'adoption de l'exercice, du comportement d'exercice et du maintien de l'exercice.

3. **Décrire les déterminants de l'adhésion à l'exercice.**

Les déterminants du comportement à l'exercice se répartissent en deux catégories : les facteurs personnels et les facteurs environnementaux. Les facteurs personnels comprennent les variables démographiques (par exemple, le sexe, le statut socio-économique), les variables cognitives et de la personnalité (l'auto-efficacité, la connaissance de la santé et l'exercice) et les comportements (le tabagisme, l'alimentation). Les facteurs environnementaux comprennent l'environnement social (soutien social, influences familiales passées), l'environnement physique (accès aux installations, conditions météorologiques) et les caractéristiques de l'activité physique elle-même (intensité, programme de groupe ou individuel). Récemment, le cadre dans lequel l'intervention se déroule s'est

également révélé important, les milieux communautaires produisant le plus d'adhésion.

4. **Identifier des stratégies pour augmenter l'adhésion à l'exercice.**

Six types d'approches sont utiles pour accroître l'adhésion à l'exercice : (a) modification du comportement (incitations, engagement contractuel), (b) renforcements (représentation graphique et participation gratifiante, feedback), (c) approche cognitivo-comportementale (établissement d'objectifs, association ou dissociation), (d) prise de décision (bilan de décision), (e) soutien social (camarades de classe, famille) et (f) approches intrinsèques.

5. **Donner des directives pour améliorer l'adhésion de l'exercice.**

Pour mettre en œuvre des programmes d'exercices qui maximisent l'adhésion des participants, un animateur doit rendre l'exercice agréable et pratique, fournir un soutien social, encourager l'exercice avec un ami, récompenser la présence et la participation et offrir aux participants une gamme d'activités parmi lesquelles choisir.

MOTS-CLÉS

Association
Autoévaluation
Bilan décisionnel
Comportement sédentaire
Entretien de motivation
Évanouissement
Dissociation
Instruction
Modèle de croyance en la santé
Modèle écologique
Modèle de maintien de l’activité physique
Modèle transthéorique
Norme subjective
Théorie cognitive sociale
Théorie du comportement planifié
Théorie de l’autodétermination (TAD)

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Pourquoi est-il important de comprendre les raisons pour lesquelles les gens commencent et adhèrent à des programmes d’exercice (ainsi que les raisons pour lesquelles elles abandonnent

les programmes d'exercice physique) ? Utilisez les données du ministère de la Santé pour argumenter votre réponse.

2. Votre ami est sédentaire et devrait commencer un programme d'exercice régulier, mais il ne le considère pas comme important. Quelles sont

les trois raisons que vous citeriez pour convaincre votre ami ?

3. Discutez des principaux points concernant le modèle de croyance en matière de santé, la théorie de l'autodétermination, la théorie du comportement planifié et la théorie sociale cognitive en ce qui concerne le comportement à l'exercice.

4. Détaillez le modèle transthéorique de changement de comportement pour un pratiquant, y compris les différentes étapes du changement.

5. Discutez de trois facteurs personnels et de la manière dont ils affectent et prédisent les taux d'adhésion.

6. Présentez trois facteurs environnementaux (physiques et sociaux) liés à l'adhésion à l'exercice et à la structuration des programmes d'exercices.

7. Discutez de trois approches de modification du comportement concernant l'adhésion à l'exercice et décrivez les études qui ont trouvé ces approches efficaces.

8. Comment un bilan décisionnel est-il utilisé pour aider les gens à s'en tenir à un programme d'exercice ? Quelles études démontrent son efficacité ?

9. Expliquez trois principes de l'entretien motivationnel.
10. Discutez du concept de comportement sédentaire et de la recherche soulignant son importance pour comprendre l'activité physique et les problèmes de santé.

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Vous êtes embauché comme nouveau directeur de la préparation physique par votre club de fitness local. Le taux d'abandon a été élevé dans le passé. Vous savez que l'adhésion à l'exercice est difficile, mais votre patron veut que vous augmentiez les taux d'adhésion et l'assiduité des pratiquants. Comment allez-vous concevoir un programme qui maximiserait les taux d'adhésion ? Soyez précis sur les principes que vous utiliseriez et les programmes que vous mettriez en œuvre.
2. Une grande entreprise s'apprête à construire une nouvelle installation de fitness. L'entreprise vous engage comme consultant pour discuter de ce qu'il faut inclure dans le bâtiment, où le construire, quel équipement acheter et d'autres facteurs pour maximiser la participation

du public. Compte tenu de ce que vous savez de la recherche sur les déterminants de l'adhésion à l'exercice, quelles recommandations spécifiques donneriez-vous à l'entreprise ?

Chapitre 20

BLESSURES SPORTIVES ET PSYCHOLOGIE

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) discuter du rôle des facteurs psychologiques dans les blessures sportives et physiques ;
2) identifier les antécédents psychologiques susceptibles de prédisposer les personnes aux blessures sportives ;
3) comparer et contraster les explications de la relation stress-blessure ;
4) décrire les réactions psychologiques typiques aux blessures ;
5) identifier les signes d'un mauvais ajustement à la blessure ;
6) expliquer comment mettre en œuvre des habiletés mentales et des stratégies qui peuvent accélérer le processus de rééducation.

Toute personne qui a subi une blessure sportive vous dira que celle-ci résultait d'un dysfonctionnement physique ainsi que d'un certain nombre de problèmes psychologiques. Il n'est pas rare que les athlètes blessés se sentent isolés, frustrés, anxieux et déprimés. Et ce ne sont pas seulement les réactions psychologiques à la blessure qui posent problème. Les pratiquants qui subissent un stress ou des changements majeurs dans leur vie et qui n'ont pas de bonnes stratégies pour faire face à ces stresseurs sont plus susceptibles d'être blessés. Enfin, toute personne qui s'est remise d'une blessure sportive majeure sait que des problèmes, tels que la motivation et l'établissement d'objectifs, sont impliqués dans une récupération réussie et un retour au jeu.

Être blessé est un événement important de la vie, et c'est un événement qui arrive assez souvent. Les Américains subissent en moyenne 8,6 millions de blessures liées au sport et aux loisirs par an (Sheu, Chen et Hedegaard, 2016). Chez les enfants âgés de cinq à quatorze ans, 2,78 millions de blessures liées au sport et aux loisirs ont entraîné des déplacements aux urgences (Lykissas, Eismann et Parikh, 2013). Les données suédoises montrent également que 75 % des footballeurs de haut niveau subiront une blessure au cours d'une saison (Luthie et al., 1996). Enfin, le retour au sport après des blessures de reconstruction du ligament croisé antérieur (LCA) est décevant, un athlète sur trois ne revenant pas (Ardern, Kvist et Webster, 2016). Il est clair qu'une blessure est le résultat potentiel d'un exercice physique régulier et rigoureux. C'est également un résultat qui a des conséquences importantes pour les athlètes et les pratiquants.

Mais qu'est-ce qu'une blessure exactement ?

QU’EST-CE QU’UNE BLESSURE ?

Le terme « blessure » désignera dans ce chapitre un traumatisme corporel qui entraîne au moins une incapacité physique temporaire (mais parfois permanente) et une inhibition de la fonction motrice. La blessure est perçue comme multiforme et se manifeste pendant la pratique par la sensation de douleur, de sorte que la douleur ou la blessure accapare l’attention pendant la pratique, implique une sorte de perte ou de changement de fonction qui affecte directement les capacités de performance, et amène la personne blessée à décider de commencer et de continuer à pratiquer tout en ressentant la douleur ou la blessure.

Une ligne fine sépare la blessure de l’inconfort, qui est une sensation associée à une blessure, mais l’inconfort seul n’entraîne pas nécessairement une altération des mouvements. Un inconfort ou une douleur aigus sont généralement – mais pas toujours – le signe d’une blessure. De plus, il n’est pas nécessairement vrai que la douleur ou l’inconfort accompagnent immédiatement la blessure. Un individu peut être raide et endolori après une chute ou après une activité physique excessive, mais peut ne pas être blessé ou devoir abandonner ses activités. Les encadrants peuvent suggérer de s’abstenir de toute activité physique pendant un, deux ou trois jours après une blessure à l’exercice.

CAUSES DE BLESSURE

La plupart des gens pensent que les blessures sont de nature physique, et c’est généralement vrai. Cependant,

en dehors du physique, d’autres facteurs influent non seulement sur la raison pour laquelle les sportifs se blessent, mais aussi sur leur capacité et leur rapidité de guérison. Plus précisément, des facteurs physiques, sociaux, psychologiques et de personnalité influencent les blessures, tandis que le stress joue également un rôle.

UNE VISION BIOPSYCHOSOCIALE DE LA BLESSURE

Pour mieux comprendre les problèmes entourant les blessures, certains chercheurs recommandent d’adopter une vision biopsychosociale, qui examine l’influence des problèmes socioculturels, éthiques et biomédicaux sur les aspects psychologiques des blessures sportives (Brewer, Andersen et Van Raalte, 2001 ; Wiese-Bjornstahl, 2010). Dans cette optique, qui tient compte de la manière dont la psychologie peut aider à prévenir et à gérer les blessures sportives, les résultats liés à la fois à la santé des athlètes et à l’excellence de la performance sont d’égale importance. Ce point de vue est particulièrement pertinent dans les sports de haute intensité, qui nécessitent une vitesse et une force physique explosives, une force mentale pour repousser ses limites physiques et un maximum d’effort et d’engagement à des objectifs très difficiles associés à la

réalisation de performances de haut niveau. Les partisans de ce point de vue sont fermement convaincus que des efforts continus dans la recherche psychologique et la pratique professionnelle sont nécessaires pour protéger la santé physique et mentale des athlètes et que ces efforts contribuent à l'excellence des performances des sportifs et à leur longévité professionnelle.

Une étude montrant l'utilité d'adopter une vision psychosociale des blessures a été menée par Tranaeys, Johnson, Engström, Skillgate et Werner en 2015 pour identifier les antécédents de blessures par surentraînement chez les athlètes. Onze joueurs suédois de haut niveau de floorball (jeu similaire au hockey en salle) ont été interrogés, et il a été constaté que cinq classes de facteurs divers caractérisent les blessures liées au surentraînement : des antécédents de facteurs de stress (identité athlétique forte, vouloir jouer avec une rivalité), des facteurs psychophysiologiques (fatigue physique, douleur), des facteurs psychosociaux (manque de communication) et une adaptation inefficace (peur de se blesser, habiletés mentales peu développées). À l'instar du modèle biopsychosocial, un modèle proposé par Brewer et ses collègues en 2001 considère sept éléments clés : les caractéristiques des blessures (gravité, emplacement), les facteurs sociodémographiques (âge, sexe), les facteurs biologiques (neurochimie, circulation), les facteurs psychologiques (personnalité, émotions), les facteurs sociaux ou contextuels (soutien social, stress de la vie), les résultats

biopsychologiques intermédiaires (amplitude de mouvement, douleur) et les résultats de la rééducation après une blessure sportive (qualité de vie, motivation à reprendre le sport).

FACTEURS PHYSIQUES

Les facteurs physiques, tels que les déséquilibres musculaires, les collisions à grande vitesse, le surentraînement et la fatigue physique, sont les causes principales des blessures sportives. Pour cette raison, les professionnels de médecine sportive soulignent l'importance de la préparation physique et de la forme physique pour prévenir les blessures et réduire les risques environnementaux (limiter l'entraînement les jours chauds et humides, ne pas jumeler des personnes de taille inégale pour participer à des exercices individuels dans les sports de contact).

FACTEURS SOCIAUX

Des raisons sociales ont également été citées comme causes potentielles de blessures sportives. Un de ces facteurs réside dans la perception des athlètes que le fait de

« jouer » avec la douleur et les blessures est très valorisé dans la société américaine (Malcom, 2006). De nombreuses études montrent que pratiquer une activité physique en dépit de blessures est considéré comme une caractéristique souhaitée par d'autres, comme les amis, la famille, les parents, les coéquipiers et les

entraîneurs. Albert (1999) a constaté que les cyclistes décrivent les blessures comme l'un des dangers et des risques potentiels que l'on prend à vélo. De plus, les individus semblent endurer des douleurs et des blessures pour atteindre leurs objectifs, comme courir un marathon ou faire partie de l'équipe titulaire au coup d'envoi d'un match. Dans le passé, cette idée de « jouer » avec la douleur et les blessures était généralement un phénomène masculin parce que la participation au sport et à l'exercice était traditionnellement considérée comme une activité masculine (Liston, Reacher, Smith et Waddington, 2006). Cependant, avec la croissance du sport féminin et la participation à l'exercice, les femmes ont adopté une attitude qui consiste à minimiser leurs blessures et à continuer à pratiquer leur activité physique malgré la douleur. Par exemple, Malcom a constaté en 2006 que bien que les filles jouant au softball n'aient pas commencé avec l'intention de jouer malgré la douleur et les blessures, il ne leur a pas fallu longtemps pour minimiser leurs blessures, se moquer de celles qui ont montré leur douleur et pour continuer à jouer après des incidents qu'elles ont décrits plus tard comme douloureux.

FACTEURS PSYCHOLOGIQUES

On a constaté que des facteurs psychologiques jouent un rôle dans les blessures sportives. Dans une étude, les facteurs psychosociaux expliquaient jusqu'à 18 % du temps perdu en raison d'une blessure (Smith, Ptacek et Patterson, 2000). Les études montrent également que les facteurs psychologiques jouent un rôle clé dans la rééducation des blessures. Ainsi, les professionnels de la préparation physique devraient à la fois comprendre les réactions psychologiques aux blessures et les moyens par lesquels les stratégies mentales peuvent faciliter le

rétablissement. Dans une enquête menée auprès de plus de huit-cents médecins du sport, 80 % ont indiqué qu'ils discutaient souvent ou parfois de problèmes émotionnels et comportementaux liés aux blessures avec des patients-athlètes (Mann, Grana, Indelicato, O'Neil et George, 2007). Ces médecins ont le plus souvent discuté des problèmes psychologiques de stress ou de pression, d'anxiété et d'épuisement professionnel.

Les psychologues du sport Jean Williams et Mark Andersen (Andersen et Williams, 1988 ; Williams et Andersen, 1998, 2007) ont aidé à clarifier le rôle que jouent les facteurs psychologiques associés au stress et à l'anxiété dans les blessures sportives. La **figure 20.1** montre une version simplifiée de leur modèle. Dans ce modèle, la relation entre les blessures sportives et les facteurs psychologiques est centrée sur le stress. En particulier, une situation sportive potentiellement stressante (compétition, entraînement important, mauvaise performance) peut contribuer à des blessures, selon l'athlète et le degré de menace qu'il perçoit (voir chapitre 5). Une situation perçue comme menaçante augmente l'état d'anxiété, ce qui entraîne divers changements dans la concentration, l'attention et la tension musculaire (distraction et resserrement). Cela conduit à son tour à un risque accru de blessure.

Le stress n'est cependant pas le seul facteur psychologique qui influe sur les blessures sportives. Comme vous le voyez également dans la **figure 20.1**, les facteurs liés à la personnalité, les antécédents d'exposition au stress et les capacités d'adaptation influencent tous le processus de réception du stress et, par conséquent, la probabilité de blessure. De plus, après une blessure, ces mêmes facteurs influencent le niveau de stress causé par la blessure, la rééducation et le rétablissement ultérieurs de l'individu. De plus, les personnes qui développent des habiletés mentales (établissement d'objectifs, imagerie et relaxation) gèrent mieux le stress, ce qui réduit à la fois leurs risques de se blesser et le stress des blessures si elles surviennent. Il a également été suggéré que le modèle stress-blessure athlétique peut être étendu pour expliquer non seulement les blessures physiques, mais aussi les maladies physiques qui peuvent résulter de la combinaison d'un entraînement physique intense et de variables psychosociales (Petrie et Perna, 2004). Ainsi, le modèle peut également être utile pour expliquer pourquoi les athlètes développent des infections et/ou une mauvaise adaptation à l'entraînement, et se plaignent de douleurs physiques lorsqu'ils sont très stressés. Avec cet aperçu des rôles que les facteurs psychologiques peuvent jouer sur les blessures sportives liées à l'exercice, nous examinerons plus en profondeur les éléments du modèle Andersen et Williams (1988), en commençant par les facteurs de personnalité.

FACTEURS DE PERSONNALITÉ

Les traits de personnalité ont été parmi les premiers facteurs psychologiques à être associés aux blessures sportives. Les chercheurs voulaient savoir si des traits

tels que l'estime de soi, l'introversion-extraversion et la force mentale étaient liés aux blessures. Par exemple, est-ce que les athlètes avec une faible estime de soi auraient des taux de blessures plus élevés que leurs homologues avec une haute estime de soi ? Malheureusement, la plupart des recherches sur la personnalité et les blessures ont souffert d'incohérences et de problèmes qui ont affecté la recherche sur la personnalité sportive en général (voir chapitre 3). Bien entendu, cela ne signifie pas que la personnalité n'est pas liée aux taux de blessures, mais cela signifie qu'à ce jour, nous n'avons pas réussi à identifier et à mesurer les caractéristiques particulières de la personnalité associées aux blessures sportives. En fait, les données (Ford, Eklund et Gordan, 2000 ; Smith et al., 2000) montrent que des facteurs de personnalité tels que l'optimisme, l'estime de soi, la résilience et le trait d'anxiété jouent un rôle dans les blessures sportives. Cependant, ce rôle est plus complexe qu'on ne le pensait à première vue, car les facteurs de personnalité ont tendance à modérer la relation stress-blessure. Autrement dit, si une personne se caractérise par un trait d'anxiété élevé, la relation stress-blessure peut être plus forte que chez une personne qui a un faible trait d'anxiété.

NIVEAUX DE STRESS

Les niveaux de stress ont en revanche été systématiquement identifiés comme des antécédents importants de blessures sportives. La recherche a examiné la relation entre l'exposition au stress dans la vie quotidienne et les taux de blessures (Andersen et Williams, 1988 ; Johnson, 2007 ; Williams et Andersen, 1998, 2007). Les mesures de ces stresseurs se concentrent sur les changements majeurs de la vie,

comme la perte d’un être cher, le déménagement dans une autre ville, le mariage ou un changement de statut économique. Des facteurs de stress mineurs et des tracas quotidiens tels que la circulation routière ont également été étudiés. Dans l’ensemble, les données récoltées suggèrent que les athlètes avec des niveaux de stress de vie plus élevés ont plus de blessures que ceux avec des niveaux de stress de vie plus faibles : 85 % des études confirment l’existence de ce lien (Williams et Andersen, 2007).

Alors qu’une grande partie de la recherche sur la relation stress-blessure s’est concentrée sur le stress associé aux événements négatifs de la vie, certaines études (Petrie, Deiters et Harmison, 2014) ont montré une relation entre le stress et les événements positifs de la vie (athlète recevant une bourse, réussissant mieux sur le plan académique). Ce n’est pas aussi contre-intuitif que cela pourrait paraître à première vue, car les individus peuvent être submergés par le stress lorsque des événements positifs se produisent, comme se marier ou avoir plus de temps de jeu. Indépendamment du fait que le stress est associé à des événements négatifs ou positifs dans la vie des athlètes, les professionnels du fitness et du sport devraient poser des questions sur les changements majeurs et les facteurs de stress dans leur vie et, lorsque de tels changements se produisent, surveiller et ajuster attentivement les schémas d’entraînement et soutenir les athlètes.

Le stress et les blessures sont liés de manière complexe. Une excellente étude préliminaire menée auprès de quatre-cent-cinquante-deux athlètes masculins et féminins du secondaire (en basket-ball, lutte et gymnastique) a abordé la relation entre les événements stressants de la vie, le soutien social et émotionnel de la famille, des amis et des entraîneurs, mais aussi les capacités d’adaptation et le nombre de jours où les athlètes n’ont pas pu participer à leur sport en raison

d’une blessure (Smith, Smoll et Ptacek, 1990). Aucune relation n’a été trouvée entre ces facteurs au cours d’une saison scolaire. Cependant, le stress de la vie était associé à des blessures sportives dans le sous-groupe spécifique d’athlètes qui avaient à la fois de faibles niveaux de soutien social et de faibles capacités d’adaptation. Ces résultats suggèrent que lorsqu’un athlète avec peu de capacités d’adaptation et peu de soutien social subit des changements majeurs dans sa vie, il court un plus grand risque de blessure sportive.

Des études ont montré que les individus subissent plus de blessures sportives ou perdent plus de temps en raison de leurs blessures dans les circonstances suivantes : faible estime d’eux-mêmes, pessimisme ou peu de résilience (Ford et al., 2000), traits d’anxiété plus élevés (Smith et al., 2000), faible endurance mentale, faible soutien social de la famille (Petrie, Deiters et Harmison, 2014), niveaux plus élevés de tracas quotidiens et diminution de la capacité à prendre quotidiennement du recul (Mann, Bryant, Johnstone, Ivey et Sayers, 2016). Les athlètes subissent également plus de blessures à des moments précis de la saison, caractérisés par un stress physique élevé et un stress académique élevé (Ivarsson, Johnson, Lindwall, Gustaffson et Altemyr, 2014). Enfin, une étude longitudinale sur des footballeurs professionnels a révélé que des périodes de récupération plus courtes et moins de pauses provoquaient du stress et étaient liées à des blessures (Laux, Krumm, Diers et Flor, 2015). Les entraîneurs et animateurs sportifs certifiés doivent être à l’affût de ces personnes et situations à risque qui créent du stress et augmentent la probabilité de blessures sportives. Ces résultats soutiennent également le modèle d’Andersen et Williams, mettant l’accent sur l’importance d’examiner les multiples facteurs psychologiques dans la relation stress-blessure.

Selon des études, les athlètes à haut risque d'être blessés ont subi moins de blessures après avoir appris à gérer leur stress que leurs homologues à haut risque qui n'ont pas participé à un tel entraînement mental (Johnson, Ekengren et Andersen, 2005 ; Maddison et Prapavessis, 2005). Par exemple, en 2005, Maddison et Prapavessis ont assigné au hasard quarante-huit joueurs de rugby présentant un risque de blessure (faible soutien social et stratégie d'évitement élevée) soit à une formation en gestion du stress, soit à un entraînement sans prise en compte de la gestion du stress. La formation à la gestion du stress impliquait une relaxation musculaire progressive, une gestion de la pensée par imagerie, l'établissement d'objectifs et une planification. Les résultats ont révélé que ceux qui suivaient une formation en gestion du stress manquaient moins de temps en raison de blessures et bénéficiaient d'une augmentation de leurs capacités d'adaptation et d'une diminution de leur inquiétude après avoir terminé le programme. Dans une autre étude (Ivarsson, Johnson, Andersen, Fallby et Altemyr, 2015), quarante-et-un joueurs juniors de football ont participé soit à des séances d'entraînement à la pleine conscience, soit à une situation de témoin placebo (qui s'est vue attribuer sept sessions d'entraînement psychologique, de communication et de cohésion d'équipe). Les résultats ont révélé que 67 % des joueurs ayant bénéficié de l'entraînement à la pleine conscience ne se sont pas blessés, contre 40 % des joueurs du groupe témoin. Les chercheurs ont conclu que l'entraînement à la pleine conscience aide les joueurs à contrôler leurs interférences émotionnelles et augmente leur capacité à les supporter.

La recherche a également identifié les sources de stress spécifiques pour les athlètes lorsqu'ils sont blessés et en rééducation après une blessure (Gould, Udry, Bridges et Beck, 1997 ; Podlog et Eklund, 2006). Fait intéressant, les plus grandes sources de stress n'étaient pas le résultat des aspects physiques des blessures. Les réactions psychologiques (peur de se blesser à nouveau, sentiment que les espoirs et les rêves ont été brisés, vision des autres en train de réussir) et les préoccupations sociales (manque d'attention, isolement, relations négatives) ont été plus souvent citées comme facteurs de stress (Gould et al., 1997). Par exemple, un skieur de haut niveau a déclaré :

> **« Je me sentais mis à l'écart, coupé de l'équipe. C'était l'un des problèmes que j'avais. Je n'avais pas l'impression d'être pris en charge, au fond. Une fois rentré chez moi, c'était comme s'ils (l'équipe de ski) m'avaient déposé à la maison, avaient jeté tous mes bagages dans la maison et m'avaient dit quelque chose comme "On se revoit quand tu seras remis". J'ai eu beaucoup de mal avec cela. »**

Un autre athlète blessé a déclaré :

> **« J'ai peur de me blesser à nouveau parce que j'ai eu quelques récidives et que je me suis blessé plusieurs fois. Alors, maintenant, quand je m'entraîne, j'y pense toujours et si cela me met mal à l'aise, je pense que quelque chose va peut-être se passer. » (Podlog et Eklund, 2006)**

Les autres stresseurs auxquels les athlètes sont confrontés impliquent des problèmes physiques (douleur, sédentarité), un traitement médical (incertitude médicale, gravité du diagnostic), des difficultés de rééducation (faire face à des progrès lents, se rééduquer seul), des difficultés financières, les soucis de carrière et le sentiment d'occasions manquées (Gould et al., 1997). Il est important pour les personnes travaillant avec des athlètes blessés de se familiariser avec ces sources de stress.

L'enseignement de techniques de gestion du stress (voir chapitre 13) peut aider les athlètes et les pratiquants à être plus performants et peut réduire leur risque de blessure et de maladie. Dans un essai contrôlé randomisé, des rameurs universitaires, qui ont été assignés, au hasard, à une intervention cognitivocomportementale de gestion du stress par opposition à un groupe témoin (qui n'a reçu que les éléments conceptuels du programme, sans bénéficier de l'apprentissage de compétences réelles), ont perdu moins de jours d'entraînement en raison de blessures ou de maladies sur une saison (Perna, Antoni, Baum, Gordon et Schneiderman, 2003), vérifiant dans une étude plus contrôlée les résultats antérieurs trouvés avec des gymnastes de compétition (Kerr et Goss, 1996). Plusieurs autres études (Johnson et al., 2005 ; Maddison et Prapavessis, 2005) ont également vérifié l'efficacité de l'entraînement à la gestion du stress pour réduire les blessures chez les athlètes.

RELATION ENTRE LE STRESS ET LES BLESSURES

Comprendre pourquoi les athlètes qui ont un stress élevé dans la vie sont plus sujets aux blessures peut vous aider de manière significative à concevoir des programmes de médecine du sport efficaces qui traitent des réactions au stress et de la prévention des blessures. Deux théories majeures – la perturbation de l'attention et l'augmentation de la tension musculaire – ont été avancées pour expliquer la relation stress-blessure.

PERTURBATION DE L'ATTENTION

Un point de vue partagé est que le stress perturbe l'attention d'un athlète en réduisant son attention périphérique (Williams, Tonyman et Andersen, 1991). Ainsi, un quarterback soumis à un grand stress pourrait être sujet à des blessures parce qu'il ne voit pas un défenseur se précipiter sur lui en se présentant sur le

côté, dans son angle mort. Lorsque son niveau de stress est plus bas, le quarterback a un champ d'attention périphérique plus large et est capable de voir le défenseur à temps pour éviter un plaquage et des blessures ultérieures. Il a également été suggéré qu'un état d'anxiété accrue provoque une distraction et des pensées non pertinentes. Par exemple, un cadre qui fait du jogging au déjeuner après une dispute avec un collègue peut être inattentif et trébucher sur un nid-de-poule, se tordant la cheville.

AUGMENTATION DE LA TENSION MUSCULAIRE

Un stress élevé peut être accompagné d'une tension musculaire considérable qui interfère avec la coordination normale et augmente le risque de blessure (Smith et al., 2000). Par exemple, une gymnaste très stressée peut avoir plus de tension musculaire que ce qui est souhaitable, tomber des barres asymétriques et se blesser. Un stress accru peut également entraîner une fatigue généralisée, une inefficacité musculaire, une réduction de la souplesse et des problèmes de coordination motrice (Williams et Andersen, 2007). Les enseignants et les entraîneurs qui travaillent avec un athlète qui subit des changements majeurs dans sa vie (élève du secondaire dont les parents sont en train de divorcer) devraient surveiller de près son comportement. S'il montre des signes d'augmentation de la tension musculaire ou des difficultés d'attention anormales lors de l'exécution de la tâche, il serait sage d'alléger l'entraînement et d'initier des stratégies de gestion du stress.

AUTRES EXPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES DES BLESSURES

En plus du stress, les psychologues du sport travaillant avec des athlètes blessés ont identifié certaines attitudes qui prédisposent les joueurs aux blessures. En 2015, Williams et Scherzer ont discuté du fait que les attitudes de certains entraîneurs – comme « *Soyez fort et donnez-vous toujours à 110 % »* ou *« Si vous êtes blessé, vous ne valez rien »* – peuvent augmenter la probabilité de blessure de l'athlète.

« SOYEZ FORT ET DONNEZ-VOUS TOUJOURS À 110 % »

Des slogans tels que *« Soyez durs ou rentrez chez vous »*, *« Pas de victoire sans douleur »* et *« Dépassez vos limites »* caractérisent l'orientation à 110 % d'effort que de nombreux entraîneurs promeuvent. En récompensant un tel effort sans insister également sur la nécessité de reconnaître et d'accepter les blessures, les entraîneurs encouragent leurs athlètes à se blesser ou à prendre des risques excessifs (Williams et Scherzer, 2015). Un joueur de football américain universitaire peut par exemple être récompensé à plusieurs reprises pour avoir sacrifié son corps. Il devient de plus en plus audacieux, courant pour couvrir les coups d'envoi, jusqu'au jour où il se jette et subit une grave blessure.

POINT CLÉ

> Apprenez aux athlètes et aux pratiquants à distinguer l'inconfort normal, qui accompagne la surcharge et l'augmentation des volumes d'entraînement, de la douleur qui accompagne l'apparition des blessures.

Cela ne veut pas dire que les athlètes ne devraient pas jouer avec assurance et s'engager fort quand ils pratiquent le football américain, la lutte et le rugby, mais il ne faut pas trop insister sur le fait d'être à 110 % pour que les athlètes prennent des risques excessifs – comme percuter ou plaquer tête baissée – et augmenter leurs risques de blessure grave.

Le fait de se comporter « comme un dur » ne se limite pas aux sports de contact. Beaucoup d'athlètes et de pratiquants croient qu'ils doivent s'entraîner en éprouvant de la douleur et que *« plus on en fait, mieux c'est »*. Par conséquent, ils versent dans le surentraînement et souffrent de tennis-elbow, de périostite, de douleurs à l'épaule ou d'autres blessures. Certains professionnels de la médecine du sport estiment que ces types de blessure issue du surentraînement sont en augmentation, en particulier chez les jeunes athlètes (Difiori, 2002 ; Hutchinson et Ireland, 2003). Un entraînement physique intensif implique de l'inconfort, mais les athlètes et les pratiquants doivent apprendre à distinguer l'inconfort normal, qui accompagne la surcharge et l'augmentation des volumes d'entraînement, et la douleur qui accompagne l'apparition des blessures.

« SI VOUS ÊTES BLESSÉ, VOUS NE VALEZ RIEN »

Certaines personnes sont conditionnées à se sentir sans valeur si elles sont blessées. Ce biais de raisonnement peut provenir de plusieurs causes. Les entraîneurs

peuvent transmettre, consciemment ou pas, que gagner est plus important que le bien-être de l'athlète. Lorsqu'un joueur est blessé, il ne contribue plus à gagner. Ainsi, le joueur n'a aucune utilité pour l'entraîneur – et il le comprend rapidement. Les athlètes veulent se sentir dignes (comme des gagnants), alors ils jouent tout en étant blessés et risque des blessures encore plus graves. Une manière moins directe d'exprimer cette attitude selon laquelle une blessure signifie l'inutilité est de paraître « correct » (*« Dites-moi quand vous avez mal ! Votre santé est plus importante que la victoire »*), mais d'agir de manière très différente lorsqu'un joueur est blessé. Le joueur est ignoré, ce qui lui confirme qu'être blessé, c'est avoir moins de valeur. Les athlètes peuvent alors rapidement partir du principe selon lequel ils devraient jouer même lorsqu'ils sont blessés.

ÉTHIQUE DU SPORT

Un nombre croissant de recherches sociologiques a contribué à une meilleure compréhension des normes, des valeurs et des environnements du sport liés à l'apparition de blessures (voir Heil et Podlog, 2012, pour une synthèse). Une grande partie de cette recherche examine les expériences personnelles d'athlètes blessés, la manière dont les athlètes intériorisent les croyances « machistes » et sexuées sur le jeu, la douleur, les blessures, et la normalisation de la douleur et des blessures. D'un point de vue sociologique, le risque de blessure augmente lorsqu'une culture définit étroitement le succès en fonction des résultats (victoire et défaite), valorise les formes externes de succès (bourses d'études, récompense financière) par rapport à la réussite intrinsèque, et favorise une adoption

incontestable de la surconformité aux normes d'une éthique du sport qui cultive une culture du risque.

La devise « Les gagnants n'abandonnent jamais et ceux qui abandonnent ne gagnent jamais » semble juste à première vue, mais le réel message qu'elle véhicule est que les athlètes devraient jouer contre la douleur et les blessures parce que gagner est ce qu'il y a de plus important. Les athlètes qui jouent avec des blessures et des douleurs sont davantage appréciés par les entraîneurs et les coéquipiers, ce qui augmente la pression à jouer lorsqu'ils sont blessés, même lorsque cela peut mettre en danger leur carrière. La santé à long terme est souvent mise en péril par l'objectif à court terme de gagner. De nombreux athlètes qui jouent avec des blessures et des douleurs marchent des années plus tard avec des béquilles, prennent une heure pour sortir du lit ou souffrent de lésions cérébrales (généralement causées par de multiples commotions cérébrales). Décider si un athlète doit jouer ou s'abstenir n'est pas facile. Cependant, la santé et le bien-être à long terme des athlètes doivent être primordiaux pour les entraîneurs, les préparateurs sportifs et le personnel médical qui prennent ces décisions.

Cette culture sportive est particulièrement évidente dans le football américain, où la bravade et le machisme conduisent à un déni de la douleur et des blessures (Gregory, 2010). Il a été suggéré que les effets négatifs de cette culture se traduisent par la forte incidence des commotions cérébrales et des problèmes liés aux commotions cérébrales chez les anciens joueurs de football américain, car ils sont nombreux à avoir subi de multiples commotions cérébrales au cours de leur carrière, mais ils ont généralement continué à jouer. Certains de ces joueurs ont eu des réactions psychologiques importantes (idées suicidaires, parfois suivies de passages à l'acte, déficits cognitifs, dépression sévère, détérioration cumulative du

fonctionnement cérébral) après avoir pris leur retraite. Les scientifiques attribuent cela à l'encéphalopathie traumatique chronique, une maladie neurodégénérative caractérisée par des problèmes cognitifs (troubles de la mémoire), d'humeur (dépression) et comportementaux (contrôle des pulsions), dans des sports de contact comme le football américain, le rugby et la boxe et des formes de combats militaires (Baugh et al, 2012). De plus en plus de données indiquent que les coups subconcussifs répétés à la tête et les commotions cérébrales réelles sont les causes probables de ces problèmes psychologiques vécus après la retraite (Omalu, Hamilton, Kamboh, Dekosky et Bailies, 2010 ; Lehman, Hein, Baron et Gersic, 2012). En conséquence, de nouvelles procédures sont mises en place pour surveiller beaucoup plus étroitement les commotions cérébrales et autres traumatismes crâniens et prendre des précautions avec les joueurs qui ont eu plus d'une commotion cérébrale.

RÉACTIONS PSYCHOLOGIQUES À L'EXERCICE ET AUX BLESSURES SPORTIVES

Malgré des précautions physiques et psychologiques, de nombreuses personnes pratiquant une activité physique intense continuent de se blesser. Même dans les programmes les mieux accompagnés, les mieux équipés et les mieux supervisés, les blessures constituent un risque intrinsèque. Par conséquent, il est important de comprendre les réactions psychologiques aux blessures liées à l'activité. Les spécialistes de la psychologie du sport et les entraîneurs sportifs ont identifié diverses

réactions psychologiques aux blessures. Certaines personnes voient une blessure comme un désastre. D'autres peuvent considérer leur blessure comme un soulagement – un moyen de rompre avec les pratiques fastidieuses, de se sauver la face s'ils ne jouent pas bien ou même d'avoir une excuse acceptable pour arrêter. Bien que de nombreuses réactions différentes puissent survenir, certaines sont plus fréquentes que d'autres. Les professionnels du sport et du fitness doivent observer ces réponses.

RÉPONSES ÉMOTIONNELLES

COMMOTION CÉRÉBRALE : LA BLESSURE SPORTIVE NUISIBLE

Les commotions cérébrales ont reçu une attention accrue dans le sport, les médias grand public et les communautés de recherche scientifique à la suite d'histoires terribles sur des joueurs de la *National Football League* (NFL) qui ont subi des commotions répétées ayant entraîné une détérioration considérable du fonctionnement cognitif, des troubles psychologiques et même des morts prématurées. Les commotions cérébrales sont particulièrement préoccupantes pour la NFL car il y a eu une augmentation de 16 % des commotions cérébrales – 291 contre 250 – signalées entre

les saisons 2016 et 2017, et une augmentation de 73 % de 2016 à 2017 des commotions cérébrales subies pendant les camps d'entraînement (Seifert, 2018).

Les blessures par commotion cérébrale ne sont pas seulement un problème dans les sports de haut niveau. Environ 1,6 à 3,8 millions de commotions cérébrales surviennent chaque année chez des athlètes compétiteurs et loisir aux États-Unis (Langlois, Rutland-Brown et Wald, 2006). Les estimations suggèrent également que 8,9 % de toutes les blessures sportives au lycée (O'Connor et al., 2017) et 7,9 % de toutes les blessures sportives à l'université (Zuckerman et al., 2015) sont des commotions cérébrales. Parfois qualifiées de blessures invisibles parce qu'on ne peut pas les voir à l'œil nu, les commotions cérébrales dans le sport ont atteint des niveaux épidémiques. Dans le passé, il était fait référence à la commotion cérébrale comme « se sentir un peu fou », « être sonné » et « devoir faire un peu de ménage dans sa tête ». Cependant, ces termes sont désuets et minimisent la gravité de la blessure et ne doivent pas être utilisés pour désigner une commotion cérébrale. La cinquième Conférence internationale sur les commotions cérébrales dans le sport, qui s'est tenue à Berlin, en Allemagne, en 2016, a défini la commotion cérébrale comme « un processus pathophysiologique complexe affectant le cerveau, induit par des forces biomécaniques » (Mc Crory et al., 2017). Une commotion cérébrale peut être causée par un coup direct ou indirect à la tête, au visage, au cou ou ailleurs sur le corps, avec une force

impulsive transmise à la tête. La commotion cérébrale entraîne généralement une apparition rapide d'une altération de courte durée de la fonction neurologique et des changements neuropathologiques, mais les symptômes aigus reflètent une perturbation fonctionnelle plutôt qu'une lésion structurelle. Les signes et symptômes typiques de la commotion cérébrale sont les maux de tête, les étourdissements, la fatigue, la somnolence, la sensibilité à la lumière et au bruit, la sensation de ralentissement, la confusion mentale, la difficulté à se souvenir et à se concentrer, la tristesse, la nervosité, le sentiment d'être plus émotif, les vomissements, l'engourdissement, les picotements, les difficultés à s'endormir et les troubles du sommeil (Kontos et al., 2012).

Au cours des dix à quinze dernières années, les chercheurs ont étudié les résultats des commotions cérébrales liées au sport et ont déterminé qu'il s'agissait d'une blessure hétérogène caractérisée par un large éventail de symptômes et de déficiences nécessitant une approche évaluative globale (Collins et al., 2016). L'évaluation des commotions cérébrales liées au sport devrait inclure un examen clinique, des rapports sur les symptômes, la fonction neurocognitive et des tests de l'équilibre et du moteur vestibulaire-oculaire (Broglio et al., 2014). Idéalement, les évaluations des commotions cérébrales liées au sport, telles que les tests cognitifs et les rapports sur les symptômes, sont mieux administrées dans le cadre d'une méthode prospective (point de référence, test préliminaire, post-test).

Les commotions cérébrales sont traitées de plusieurs façons : repos, prescription d'aménagements scolaires (demi-journée d'école, plus de temps pour les tests), une thérapie vestibulaire et oculaire, une thérapie cognitivocomportementale et médicamenteuse jusqu'à ce que les symptômes disparaissent. En règle générale, les symptômes de 80 à 85 % des athlètes commotionnés sont résolus en sept à quatorze jours, mais certains athlètes restent symptomatiques ou ont des facultés affaiblies pendant des semaines ou des mois après la commotion cérébrale.

Bien qu'un examen de la recherche dans ce domaine dépasse le cadre de ce chapitre, voici les principales constatations :

- Lorsque l'on pense qu'un athlète est victime d'une commotion cérébrale liée au sport, il doit être immédiatement sorti du match ou de l'entraînement, et ne doit pas être autorisé à revenir jusqu'à ce qu'un médecin l'autorise à reprendre la pratique sportive.
- Le syndrome du deuxième impact survient lorsqu'un athlète subit une commotion cérébrale et ne se rétablit pas complètement avant d'avoir une deuxième commotion cérébrale. Le syndrome du second impact peut avoir des conséquences catastrophiques telles que des lésions cérébrales permanentes ou la mort (Cantu, 1998).

- Les femmes, par rapport aux hommes, ont un risque plus élevé de commotion cérébrale liée au sport dans des sports de contact comme le football, le basket-ball et le softball, étant une fois et demie plus susceptibles de subir une commotion cérébrale liée au sport (O'Connor et al., 2017 ; Zuckerman et al., 2015).
- De multiples commotions cérébrales peuvent entraîner des déficiences à court et à long termes. Cependant, des recherches supplémentaires sont nécessaires sur les relations de cause à effet potentielle.

Alors qu'ils commençaient à examiner la psychologie des blessures chez les athlètes, les psychologues du sport ont d'abord émis l'hypothèse que la réaction des gens aux blessures sportives ou liées à l'exercice était similaire à celle des personnes confrontées à une mort imminente. Selon ce point de vue, les pratiquants et les athlètes qui se sont blessés suivent souvent un processus de réaction au deuil en cinq étapes (Hardy et Crace, 1990). Ces étapes sont :

1. Le déni ;
2. La colère ;
3. La négociation ;
4. La dépression ;
5. L'acceptation et la réorganisation.

Cette réaction au deuil a été largement citée dans les premiers articles sur la psychologie de la blessure, mais

les données montrent que même si les individus peuvent présenter plusieurs de ces réactions psychologiques en réponse à une blessure, ils ne suivent pas un schéma stéréotypé ou ressentent nécessairement chacune de ces cinq étapes (Brewer, 1994 ; Evans et Hardy, 1995 ; Quinn et Fallon, 1999 ; Udry, Gould, Bridges et Beck, 1997). Sur la base de cette recherche, les psychologues du sport recommandent de voir les réponses typiques aux blessures d'une manière plus souple et plus générale – les gens ne se déplacent pas exactement à travers les étapes définies dans un ordre prédéterminé. Au contraire, beaucoup ont plus d'une de ces émotions et pensées simultanément ou reviennent à des étapes qu'ils ont vécues précédemment. Néanmoins, bien que les réactions émotionnelles et cognitives relatives à la blessure ne se soient pas avérées aussi fixes ou ordonnées que les psychologues du sport le pensaient autrefois, on peut s'attendre à ce que les personnes blessées présentent trois catégories générales de réponses (Udry et al., 1997) :

1. **Traitement des informations relatives à la blessure** : l'athlète blessé se concentre sur les informations relatives à la douleur de la blessure, la conscience de l'étendue de la blessure et des questions sur la façon dont elle s'est produite, et en reconnaît les conséquences négatives ou les inconvénients.

2. **Bouleversement émotionnel et comportement réactif** : une fois que l'athlète se rend compte qu'il est blessé, il peut devenir émotionnellement agité, avoir des émotions vacillantes, se sentir épuisé émotionnellement, se sentir isolé et déconnecté, et ressentir le choc, l'incrédulité, le déni ou l'apitoiement sur soi.

3. **Perspectives positives et adaptation** : l'athlète accepte la blessure et la traite, initie des efforts d'adaptation positifs, fait preuve d'une bonne attitude et est optimiste, et est soulagé de ressentir des progrès.

La plupart des athlètes évoluent selon ces schémas généraux en réaction à une blessure, mais la vitesse et la facilité avec lesquelles ils progressent varient considérablement. Une personne peut suivre le processus en un jour ou deux, quand d'autres peuvent prendre des semaines voire des mois pour le faire. Une étude à long terme portant sur cent-trente-six athlètes australiens gravement blessés a montré que la période qui suit immédiatement la blessure est caractérisée par les émotions les plus négatives (Quinn et Fallon, 1999).

AUTRES RÉACTIONS

Les athlètes ont d'autres réactions psychologiques à la blessure (Petitpas et Danish, 1995) comme :

1. **La perte d'identité** : certains athlètes qui ne peuvent plus pratiquer à cause d'une blessure ont une perte d'identité personnelle, c'est-à-dire qu'une partie importante d'eux-mêmes est perdue, affectant gravement le concept de soi. La recherche a révélé que les athlètes avaient des niveaux plus élevés de motivation intrinsèque lorsque les entraîneurs fournissaient un environnement de soutien pendant le processus de rééducation. Ce qui, à son tour, les aidait à conserver une part importante de leur identité d'athlètes (Horn, Brinza et Massie, 2013).

2. **Peur et anxiété** : lorsqu'ils sont blessés, de nombreux athlètes ont des niveaux élevés de

peur et d’anxiété. Ils s’inquiètent de savoir s’ils vont récupérer, si une nouvelle blessure se produira et si quelqu’un les remplacera définitivement dans l’équipe titulaire. Parce que l’athlète ne peut pas s’entraîner et concourir, il passe beaucoup de temps à s’inquiéter.

3. **Manque de confiance** : étant donné leur incapacité à pratiquer et à concourir et leur état physique détérioré, les athlètes peuvent perdre confiance après une blessure. Une confiance réduite peut entraîner une diminution de la motivation, des performances inférieures ou même des blessures supplémentaires si l’athlète surcompense.

4. **Diminution de la performance** : en raison de la baisse de confiance et du temps d’entraînement manqué, les athlètes peuvent avoir des baisses de performance après une blessure. De nombreux athlètes ont de la difficulté à réduire leurs attentes après une blessure et peuvent s’attendre à revenir à un niveau de performance d’avant la blessure.

5. **Processus de groupe** : la blessure d’un athlète peut affecter les processus de groupe dans une équipe de manière négative ou positive. Par exemple, un basketteur blessé qui ne peut pas jouer pendant deux mois peut perturber la fluidité et le travail d’équipe qui ont été pensés pour travailler avec les quatre autres joueurs. À l’inverse, parfois, lorsqu’un meilleur buteur se blesse, les autres joueurs se rassemblent et font plus d’efforts, renforçant ainsi l’équipe (Benson, Eys, Surya, Dawson et Schneider, 2013).

La perte d’identité personnelle est particulièrement importante pour les athlètes qui se définissent

uniquement par le sport. Les personnes qui subissent une blessure mettant fin à leur carrière ou à leur activité peuvent avoir besoin de soins psychologiques spéciaux, souvent à long terme.

Enfin, si la majorité des effets d'une blessure sont négatifs, un effet positif peut en résulter. Par exemple, les joueurs blessés peuvent réaliser à quel point ils aiment vraiment leur sport et se ressourcer après avoir été blessés et, en ayant à faire face à la difficulté d'être blessés, les athlètes peuvent en apprendre davantage sur eux-mêmes et développer de nouvelles stratégies d'adaptation. Dans une étude explorant cette question, Salim, Wadey et Diss (2015) ont évalué la croissance perçue liée au stress accompagnant les blessures sportives et ont constaté que les athlètes plus résistants favorisaient mieux la croissance liée au stress en recadrant leur blessure en termes plus positifs et en mobilisant mieux le soutien social des autres. Ceux qui soutiennent les athlètes blessés devraient donc non seulement anticiper et soutenir les athlètes aux prises avec les émotions négatives qui accompagnent généralement les blessures, mais aussi rechercher simultanément des moments appropriés pour identifier les possibilités de croissance et de gains secondaires liés au stress.

SIGNES DE MAUVAISE ADAPTATION À LA BLESSURE

En ce qui concerne leurs réactions aux blessures, la plupart des gens travaillent en montrant des émotions négatives mais pas de grandes difficultés à faire face. Une enquête nationale auprès des entraîneurs sportifs a révélé qu'ils orientent 8 % de leurs sportifs blessés vers des conseils psychologiques (Larson, Starkey et Zaichkowsy, 1996). Comment savoir si un athlète

présente une réaction normale à la blessure ou s'il éprouve des difficultés graves qui nécessitent une attention particulière ? Voici les signes avant-coureurs d'un mauvais ajustement aux blessures sportives (Petitpas et Danish, 1995) :

- Sentiments de colère et de confusion ;
- Obsession de la question de savoir quand on peut retourner jouer ;
- Déni (« la blessure n'est pas grave ») ;
- Revenir trop tôt à plusieurs reprises et se blesser à nouveau ;
- Se vanter exagérément des réalisations ;
- S'attarder sur des plaintes physiques mineures ;
- Culpabilité d'avoir laissé tomber l'équipe ;
- S'éloigner de ses proches ;
- Sautes d'humeur rapides ;
- Déclarations indiquant que l'on ne récupérera jamais, quoi que l'on fasse.

Un préparateur physique ou un entraîneur qui observe une personne présentant ces symptômes devrait discuter de la situation avec un spécialiste en médecine du sport et suggérer l'aide spécialisée d'un psychologue du sport. De même, un entraîneur sportif certifié qui remarque ces réactions émotionnelles anormales à des blessures devrait se référer à un psychologue du sport ou à un autre spécialiste qualifié en matière de santé mentale, tout comme il le devrait le faire si un athlète non blessé présentait des problèmes (dépression, anxiété généralisée sévère) de nature clinique.

COMPOSANTES PHYSIOLOGIQUES DE LA GUÉRISON DES BLESSURES

L’une des recherches les plus intéressantes en médecine porte sur la manière dont le stress psychologique et les émotions influencent la physiologie de la guérison des blessures. Cramer, Roh et Perna (2000) ont par exemple indiqué que des niveaux élevés de dépression et de stress peuvent perturber le processus naturel de guérison du corps. Ces auteurs soutiennent que le stress psychologique augmente les catécholamines et les glucocorticoïdes, qui entravent le mouvement des cellules immunitaires de guérison vers le site de la blessure et interfèrent avec l’élimination des tissus endommagés. Un stress prolongé peut également diminuer les actions des hormones de croissance analogues à l’insuline, qui sont essentielles au cours du processus de reconstruction. Enfin, on pense également que le stress cause des troubles du sommeil, un autre facteur identifié comme interférant avec la récupération physiologique (Perna et al., 2003).

POINT CLÉ

La plupart des gens ont une réaction classique à une blessure, mais la vitesse et la facilité avec lesquelles ils progressent à travers les étapes peuvent varier considérablement.

RÔLE DE LA PSYCHOLOGIE DU SPORT DANS LA RÉÉDUCATION DES BLESSURES

Des progrès considérables ont été réalisés dans la rééducation des blessures sportives. Une récupération active, des techniques chirurgicales moins invasives et un travail de musculation font partie de ces avancées en rééducation. De nouvelles techniques psychologiques facilitent également le processus de récupération des blessures, et les professionnels utilisent de plus en plus une approche holistique pour guérir à la fois l'esprit et le corps. Comprendre la psychologie de la récupération après blessure est important pour toutes les personnes impliquées dans le sport et l'exercice.

PSYCHOLOGIE DU RÉTABLISSEMENT

Dans une première étude sur la manière dont les stratégies psychologiques aident à la rééducation des blessures, Levleva et Orlick (1991) ont examiné si les athlètes souffrant de blessures au genou et à la cheville à guérison rapide (moins de cinq semaines) faisaient preuve d'une plus grande utilisation de stratégies et d'habiletés psychologiques que ceux souffrant de blessures à guérison plus lente (plus de seize semaines). Les chercheurs ont mené des entretiens et évalué l'attitude et les perspectives, le contrôle du stress et le stress en lui-même, le soutien social, le dialogue interne positif, les images de guérison, la fixation d'objectifs et les croyances. Ils ont constaté que les athlètes à guérison rapide utilisaient plus la fixation d'objectifs et le dialogue interne positif et, dans une moindre mesure, plus l'imagerie mentale, que les athlètes à guérison lente. Des études supplémentaires ont montré que les interventions psychologiques influençaient positivement la récupération des blessures sportives (Cupal et Brewer, 2001), l'humeur pendant la récupération (Johnson, 2000), l'adaptation (Evans, Hardy et Fleming, 2000) et la confiance (Magyar et Duda, 2000).

La reconnaissance croissante du fait que la guérison physique ne coïncide pas nécessairement avec la disposition psychologique à la reprise a engendré des recherches sur la transition vers le retour au sport (Podlog et Eklund, 2006, 2009, 2010). Les problématiques relatives à la reprise d'activité sportive comprennent l'anxiété liée à une nouvelle blessure et à la performance, l'incertitude quant à la satisfaction des attentes des autres, une diminution de l'auto-efficacité physique et des préoccupations concernant la performance aux niveaux d'avant-blessure. Le type de motivation à reprendre le jeu semble également être important. Par exemple, les athlètes qui ont montré des niveaux plus élevés de motivation intrinsèque pour revenir au sport ont montré une plus grande appréciation du sport, une résilience et une motivation pour le succès accrues, tandis que les athlètes avec une motivation extrinsèque affichaient une confiance réduite, des performances insatisfaisantes et une anxiété de compétition accrue (Podlog et Eklund, 2010).

De grands progrès ont été réalisés dans la rééducation des blessures sportives, ce qui a permis à plus d'athlètes et de pratiquants de reprendre le sport et de le faire plus rapidement. Cependant, le respect des protocoles de rééducation est un problème car de nombreux patients ne parviennent pas à adhérer à leurs programmes de rééducation. Par exemple, une enquête auprès d'entraîneurs sportifs certifiés a révélé que les athlètes qui ne respectaient pas les protocoles de traitement étaient ceux qui avaient les problèmes psychologiques les plus importants, et étaient ceux qui ne supportaient le moins bien les blessures (Clement, Granquist et Arvinen-Barrow, 2013). La bonne nouvelle est que l'entraînement psychologique et les facteurs psychologiques affectent également l'adhésion aux protocoles de traitement (Brewer et al., 2000 ; Scherzer et al., 2001). Brewer et ses collègues ont découvert en

2000 que la motivation intrinsèque était un indicateur significatif de l'adhésion de la pratique d'exercices physiques à domicile et, l'année suivante, Scherzer et ses collègues ont découvert que la fixation d'objectifs et le dialogue interne positif étaient positivement liés à l'achèvement des exercices de rééducation à domicile et à l'adhésion au programme. Ces résultats sont importants car le non-respect des conseils médicaux (faire des exercices de rééducation, mettre du froid) est un problème majeur dans la rééducation des blessures.

Les enquêtes menées auprès des entraîneurs sportifs appuient également ces conclusions (Gordon, Milios et Grove, 1991 ; Larson et al., 1996 ; Ninedek et Kolt, 2000 ; Wiese, Weiss et Yukelson, 1991). Larson et ses collègues ont par exemple demandé à quatre-cent-quatre-vingt-deux entraîneurs sportifs d'identifier les principales caractéristiques des athlètes qui ont le plus ou le moins réussi à faire face à leurs blessures. Les entraîneurs ont observé que les athlètes qui réussissaient mieux à gérer leurs blessures différaient de leurs homologues moins performants de plusieurs manières : ils se conforment mieux à leurs programmes de rééducation et de traitement, font preuve d'une attitude plus positive quant à leur état de blessure et à leur vie en général, sont plus motivés, dévoués et déterminés, posent plus de questions et s'intéressent plus à leurs blessures. Environ 90 % de ces formateurs ont également déclaré qu'il était important ou très important de traiter les aspects psychologiques des blessures. Cette recherche montre clairement que les facteurs psychologiques jouent un rôle important dans la guérison des blessures. Ainsi, le traitement des blessures devrait inclure des techniques psychologiques pour améliorer la guérison et la récupération.

CONSÉQUENCES POUR LE TRAITEMENT DES BLESSURES ET LE RÉTABLISSEMENT

La recherche en psychologie des blessures sportives montre clairement qu'une approche holistique – approche qui complète la physiothérapie par des stratégies psychologiques pour faciliter la récupération après une blessure – est à recommander. La première étape pour proposer une telle approche holistique du rétablissement consiste à comprendre le processus de rééducation psychologique et de rétablissement. La **figure 20.2** illustre les trois phases de récupération des blessures que Bianco, Malo et Orlick (1999) ont identifiées dans leur étude sur les skieurs de haut niveau gravement blessés et malades. Chaque étape pose des défis spécifiques à l'athlète et dicte donc souvent différentes approches de la psychologie de la récupération.

Dans la phase initiale d'une blessure ou d'une maladie, il est par exemple préférable de se concentrer sur l'aide à l'athlète pour faire face au bouleversement émotionnel qui accompagne l'apparition de la blessure. Une source majeure de stress à ce stade initial est l'incertitude qui accompagne l'état non diagnostiqué et les implications de tout diagnostic, de sorte que le clinicien doit se concentrer sur l'aide à apporter à l'athlète pour comprendre la blessure. Au cours de la phase de rééducation et de récupération, le clinicien doit se concentrer sur l'aide à apporter à l'athlète pour maintenir sa motivation et son adhésion aux protocoles de rééducation. La fixation d'objectifs et le maintien d'une attitude positive, en particulier lorsque l'athlète rencontre des difficultés, sont très importants à cet égard. Le dernier est le retour à la pleine activité : même si un athlète est physiquement autorisé à reprendre la pratique, sa récupération n'est pas complète tant qu'il ne peut pas retrouver un

fonctionnement normal dans son sport. De plus, les données scientifiques révèlent qu'après une blessure grave, le retour à un fonctionnement compétitif normal est beaucoup plus difficile qu'on ne le pense et prend souvent beaucoup de temps – de six semaines à un an (Bianco et al., 1999 ; Evans et al., 2000).

UTILISATION DE L'IMAGERIE MENTALE POUR SE REMETTRE D'UNE BLESSURE

Driediger, Hall et Galloway (2006) ont étudié l'utilisation de l'imagerie mentale chez des athlètes blessés en cours de rééducation. Ils ont découvert que les athlètes utilisaient le plus souvent des images mentales lorsqu'ils faisaient les exercices de rééducation, lorsqu'ils conduisaient et lorsqu'ils étaient au lit à la maison. Ces athlètes utilisaient principalement l'imagerie mentale lors de leurs séances de rééducation, par opposition à avant ou après. Ils ont utilisé l'imagerie mentale pour répéter les exercices de rééducation, améliorer la performance de certains exercices, faciliter la fixation d'objectifs, faciliter la relaxation, contrôler l'anxiété, se motiver à s'engager dans leurs exercices de rééducation, maintenir une attitude positive et maintenir la concentration. Le plus intéressant était

l’utilisation d’images mentales curatives pour aider à la guérison des blessures et pour contrôler la douleur. Les résultats montrent clairement que les athlètes utilisent des images lors de leur rééducation suite à des blessures sportives.

La compréhension des aspects psychologiques de la rééducation après une blessure découle de la compréhension des réponses aux blessures. Cependant, il ne suffit pas de comprendre le processus de réaction aux blessures. Plusieurs procédures et techniques psychologiques facilitent le processus de rééducation, y compris l’établissement de relations avec l’athlète blessé, l’éducation de l’athlète sur la blessure et le processus de récupération, l’enseignement de capacités d’adaptation psychologiques spécifiques, la préparation de l’athlète à faire face aux revers, la promotion du soutien social et de l’apprentissage (encouragement à apprendre) d’autres athlètes blessés. Nous en discutons plus en détail dans le paragraphe suivant. Il est de la responsabilité du psychologue du sport ou de l’entraîneur d’apprendre et d’administrer ces procédures le cas échéant.

PRÉDIRE ET AMÉLIORER L'ADHÉSION À LA RÉADAPTATION EN CAS DE BLESSURE SPORTIVE

Brewer (2013) a mis en évidence certains des principaux indicateurs préfigurant l'adhésion à la rééducation en cas de blessure, ainsi que les moyens pour améliorer cette adhésion. Ceux-ci sont répertoriés ci-après :

- **Attributs personnels** : tolérance à la douleur, force mentale, motivation personnelle, identité sportive.
- **Caractéristiques environnementales** : soutien social, attentes des praticiens en matière d'adhésion, environnement clinique confortable, prise de rendez-vous pratique.

- **Interventions efficaces pour l’adhésion** : renforcement, fixation d’objectifs, éducation, interventions multimodales.
- **Déterminants de l’adhésion** : auto-efficacité à la rééducation, contrôle perçu sur la guérison des blessures, perception de la gravité des blessures, détresse émotionnelle, efficacité du traitement.

Les professionnels de la psychologie du sport peuvent jouer un rôle en aidant les praticiens du sport à apprendre et à mettre en œuvre des interventions pour améliorer l’adhésion.

IDENTIFIER LES ATHLÈTES ET LES PRATIQUANTS QUI RISQUENT DE SE BLESSER

Plusieurs études (Johnson et al., 2005 ; Maddison et Prapavessis, 2005) ont montré que les athlètes ayant un risque plus élevé de subir des blessures sportives peuvent être identifiés. Ces athlètes ont été caractérisés par des combinaisons de traits d’anxiété élevés, de niveau de stress élevé dans la vie, de faibles capacités psychologiques et d’adaptation, d’un faible soutien social et d’une utilisation accrue de stratégies d’évitement. Les résultats particulièrement prometteurs sont ceux selon lesquels, lorsque ces athlètes à risque de blessure ont participé à un entraînement de gestion du stress, ils perdaient moins de temps en raison de blessures et avaient moins de blessures que les athlètes

à risque qui n'avaient pas reçu un tel entraînement. Les entraîneurs, les coachs sportifs certifiés et les préparateurs physiques devraient donc s'efforcer d'identifier les athlètes à haut risque de blessures.

ÉTABLIR UN RAPPORT AVEC LA PERSONNE BLESSÉE

Lorsque les athlètes et les pratiquants sont blessés, ils ressentent souvent de l'incrédulité, de la frustration, de la colère, de la confusion et de la vulnérabilité. De tels sentiments peuvent gêner les aidants à établir un rapport avec la personne blessée. En fait, une analyse systématique des études sur la rééducation des blessures sportives a identifié la communication interpersonnelle entre le médecin du sport et le patient comme l'un des objectifs les plus importants de la formation des entraîneurs sportifs (Heaney, Walker, Green et Rostron, 2015). L'empathie – essayer de comprendre ce que ressent la personne blessée – est particulièrement utile pour améliorer la communication interpersonnelle. Faire preuve d'un réel soutien émotionnel et s'efforcer d'être là pour la personne blessée aide également. Rendez visite à l'athlète, téléphonez-lui et montrez-lui que vous vous préoccupez de son état. Ceci est particulièrement important une fois que la nouveauté de la blessure s'est dissipée et qu'il se sent oublié. En établissant un rapport, ne soyez pas trop optimiste quant à une reprise rapide. Au lieu de cela, soyez positif et insistez sur une approche collective de la récupération : *« C'est une pause difficile, Mary, et vous devrez travailler dur pour surmonter cette blessure. Mais je suis avec vous et, ensemble, nous y arriverons. »*

INFORMER LA PERSONNE BLESSÉE SUR LE PROCESSUS DE BLESSURE ET DE RÉTABLISSEMENT

Tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'une première blessure, il est important de dire à l'athlète à quoi s'attendre pendant le processus de récupération. Aidez-le à comprendre la blessure en termes pratiques. Par exemple, si un lutteur au lycée subit une fracture de la clavicule, vous pouvez lui montrer avec un bâton à quoi ressemble sa rupture partielle. Expliquez qu'il ne prendra pas part à la compétition pendant environ trois mois. De façon tout aussi importante, dites-lui que dans un mois, son épaule ira beaucoup mieux. Dites-lui qu'il sera probablement tenté d'essayer de reprendre trop tôt certaines activités normales, ce qui pourrait retarder sa reprise.

Décrivez le processus de récupération spécifique. Par exemple, l'entraîneur sportif certifié peut indiquer qu'un lutteur peut faire du vélo en salle pendant deux à trois semaines, commencer des exercices d'amplitude articulaire deux mois après sa blessure et accompagner cela d'un programme de musculation jusqu'à ce qu'il retrouve ses niveaux de force d'avant la blessure de la zone touchée. Alors, et alors seulement, il pourra retourner à la lutte, d'abord dans des situations d'exercice, puis progressivement revenir au contact complet (pour une discussion complète du processus de rééducation progressive, voir Tippett et Voight, 1995).

ENSEIGNER DES HABILETÉS MENTALES D'ADAPTATION SPÉCIFIQUES

Les habiletés mentales les plus importantes à apprendre pour la rééducation sont la fixation d'objectifs, le dialogue interne positif, l'imagerie mentale ou la

visualisation et l’entraînement à la relaxation (Arvinen-Barrow et Clement, 2015 ; Petitpas et Danish, 1995 ; Wiese et Weiss, 1987).

POINT CLÉ

Pour une guérison complète, les aspects physiques et psychologiques de la rééducation après blessure doivent être pris en compte.

La fixation d’objectifs peut être particulièrement utile pour les athlètes qui se remettent d’une blessure. Par exemple, Theodorakis, Malliou, Papaioannou, Beneca et Filactakidou ont constaté en 1996 que la fixation d’objectifs de performance personnels avec des pratiquants blessés au genou facilitait la production de performance, tout comme elle le faisait avec des individus non blessés. Ils ont conclu que, associés à des stratégies visant à améliorer le sentiment d’auto-efficacité, les objectifs de performance personnels peuvent être particulièrement utiles pour réduire le temps de récupération d’un athlète. Les stratégies de fixation d’objectifs à utiliser avec les athlètes et les pratiquants blessés comprennent l’établissement d’une date de retour à la compétition, le fait de déterminer le nombre de fois par semaine pour venir à la salle d’entraînement pour les soins et le fait de décider du nombre d’exercices d’amplitude de mouvement, de force et d’endurance à faire pendant les séances de récupération. Les athlètes très motivés ont tendance à faire plus que ce qui est nécessaire pendant la thérapie et ils peuvent se blesser en en faisant trop. Insistez sur la nécessité de respecter les plans d’objectifs et de ne

pas en faire plus lorsqu'ils se sentent mieux un jour donné.

POINTS CLÉS

Établissez une relation avec l'athlète blessé en :
– adoptant son point de vue (en pensant à ce qu'il doit ressentir) ;
– fournissant un soutien émotionnel ;
– étant réaliste mais positif et optimiste.

Les stratégies de dialogue interne aident à limiter la baisse de confiance qui peut suivre une blessure. Les athlètes peuvent apprendre à arrêter leurs pensées négatives (*« Je ne vais jamais aller mieux »*) et les remplacer par des pensées réalistes et positives (*« Je me sens déprimé aujourd'hui, mais je suis toujours en phase avec mon plan de rééducation, il faut être patient et je reviendrai »*).

L'imagerie mentale est utile de plusieurs manières pendant la rééducation. Une joueuse blessée peut se visualiser dans les conditions du jeu pour maintenir ses compétences de jeu et faciliter son retour à la compétition. Un athlète peut aussi utiliser des images pour accélérer la récupération, visualiser le retrait des tissus blessés et la croissance de nouveaux tissus et muscles sains. Cela peut sembler exagéré, mais l'utilisation de l'imagerie de guérison caractérise souvent les patients à guérison rapide (Levleva et Orlick, 1991, pour une étude sur la guérison d'une blessure au genou). Enfin, Sordoni, Hall et Forwell ont

constaté en 2000 que les athlètes qui utilisent l'imagerie mentale dans le sport ne l'utilisent pas automatiquement au même degré lorsqu'ils sont blessés. Ainsi, ceux qui aident à la rééducation des blessures doivent encourager les athlètes à utiliser l'imagerie pendant la rééducation, tout comme ils le font lorsqu'ils participent à leur sport.

L'entraînement à la relaxation peut être utile pour soulager la douleur et le stress, qui accompagnent généralement les blessures graves et le processus de récupération des blessures. Les athlètes peuvent également utiliser des techniques de relaxation pour améliorer leur sommeil et réduire leur niveau général de tension. Par exemple, Walsh a décrit en 2011 comment la relaxation peut être utilisée pour aider les athlètes blessés à réduire le stress et à se remettre d'une blessure.

POINT CLÉ

Les personnes très motivées ont tendance à en faire trop. Les athlètes qui récupèrent ne devraient pas aller au-delà de leur programme simplement parce qu'ils se sentent mieux un jour donné.

APPRENEZ À FAIRE FACE AUX DÉCONVENUES

La rééducation des blessures n'est pas une science précise. Les gens se rétablissent à des rythmes différents et les revers ne sont pas rares. Ainsi, une personne blessée doit apprendre à faire face aux déconvenues. Informez l'athlète que des revers se produiront probablement. En même temps, encouragez

la personne à maintenir une attitude positive envers le rétablissement. Les retards sont normaux et ne doivent pas être une cause de panique, il n'y a donc aucune raison de se décourager. De même, les objectifs de rééducation doivent être évalués et périodiquement redéfinis. Pour aider à enseigner aux sportifs des capacités d'adaptation, encouragez-les à informer leurs proches lorsqu'ils ont des revers. En discutant de leurs sentiments, ils peuvent recevoir le soutien social nécessaire.

POINT CLÉ

Préparez la personne blessée à faire face aux revers pendant le processus de rétablissement.

FAVORISER LE SOUTIEN SOCIAL

Le soutien social des athlètes blessés peut prendre de nombreuses formes, y compris le soutien émotionnel d'amis et de proches, le soutien informationnel d'un entraîneur sous la forme de déclaration telles que *« Tu es sur la bonne voie »*, et même un soutien tangible, comme les moyens financiers des parents (Hardy et Crace, 1991). Des recherches (Bianco, 2001) ont montré que le soutien social est essentiel pour les athlètes blessés. Ils ont besoin de savoir que leurs entraîneurs et coéquipiers se soucient d'eux, d'être sûrs que les gens écouteront leurs préoccupations sans les juger, et d'apprendre comment d'autres se sont remis de blessures similaires.

C’est une erreur de partir du principe qu’un soutien social adéquat se produit automatiquement. Comme indiqué précédemment, le soutien social a tendance à être plus présent immédiatement après une blessure et à s’atténuer au cours des dernières étapes du rétablissement. Faites-en sorte que les personnes blessées bénéficient d’un soutien social adéquat tout au long du processus de rétablissement. En fournissant un soutien social, tenez compte de ces principes directeurs et de ces recommandations :

- Le soutien social est une ressource qui facilite l’adaptation. Il peut aider à réduire le stress, améliorer l’humeur, augmenter la motivation pour la rééducation et améliorer le respect du traitement. Ainsi, des efforts doivent être faits pour apporter un soutien social aux athlètes blessés. Le personnel médical devrait recevoir une formation sur la meilleure manière de fournir un soutien social aux athlètes et des efforts devraient être faits pour impliquer et informer les entraîneurs ainsi que les proches de l’athlète blessé sur la manière dont ils pourraient le soutenir socialement.
- En général, les athlètes se tournent vers les entraîneurs et les professionnels de la santé pour un soutien informationnel et vers la famille et les amis pour un soutien émotionnel. Les athlètes sont moins susceptibles de rechercher le soutien de personnes qui n’ont pas été présentes dans le passé ou qui ne semblent pas engagées dans leur relation.

Enfin, les personnes ayant une faible estime d’elles-mêmes sont moins susceptibles que les autres de rechercher un soutien social (Bianco et Eklund, 2001).

- Reconnaissez que le type de soutien social dont un athlète a besoin varie selon les phases de rééducation et les sources de soutien (Bianco, 2001). Par exemple, dans la phase de blessure ou de maladie, un soutien social informationnel est essentiel pour que l'athlète comprenne clairement la nature de la blessure. Un professionnel compétent en médecine du sport, capable d'expliquer les blessures en des termes que les athlètes comprennent, est essentiel à cet égard. Cependant, au stade de la récupération, les athlètes peuvent avoir besoin d'un entraîneur pour les aider à les défier et les motiver à adhérer à leur plan de rééducation.
- Le besoin de soutien social est le plus grand lorsque le processus de réadaptation est lent, lorsque des échecs surviennent ou lorsque d'autres exigences de la vie imposent un stress supplémentaire aux athlètes (Evans et al., 2000).
- Bien que généralement utile, le soutien social peut avoir des effets négatifs sur les athlètes blessés. Cela se produit dans les cas où celui qui fait acte de soutien n'a pas de bonnes relations avec l'athlète, manque de crédibilité aux yeux de l'athlète ou force son l'attention. Les athlètes considèrent le soutien social comme bénéfique lorsque le type de soutien social correspond à leurs besoins et leur transmet des informations positives (Bianco, 2001).

S'ASSURER QUE LES ATHLÈTES BLESSÉS SONT PSYCHOLOGIQUEMENT PRÊTS À LA REPRISE D'ACTIVITÉ

Il est important que les entraîneurs et les professionnels de la médecine du sport déterminent non seulement la disposition physique d'un athlète à la reprise d'activité, mais également sa capacité psychologique (Podlog, Heil et Schulte, 2014). Par exemple, dans une étude, 50 %

des athlètes universitaires et 52 % des athlètes du secondaire qui avaient des blessures au ligament croisé antérieur (LCA) n'ont pas repris le sport, souvent par peur de se blesser à nouveau (Mc Cullough et al., 2012). De même, dans une étude portant sur vingt-cinq patients ayant subi une chirurgie de stabilisation de l'épaule et ayant été physiquement autorisés à jouer, onze (44 %) ont repris leur sport et leur niveau de jeu d'avant la blessure, alors que quatorze (56 %) ne l'ont pas fait (Tjong et al., 2015). La peur de subir une nouvelle blessure était le thème le plus cité pour influencer une décision négative de retour. Les autres raisons invoquées par les athlètes étaient leur âge avancé, des facteurs psychologiques (faible confiance), des intérêts divergents et le manque de soutien perçu de la part de leurs proches.

Ces résultats suggèrent qu'il est important que les professionnels de la médecine du sport travaillent en collaboration avec les entraîneurs pour s'assurer que les athlètes sont psychologiquement prêts à reprendre le jeu. La meilleure façon d'y parvenir est d'aborder systématiquement les facteurs physiques et psychologiques lors de la rééducation et d'évaluer l'état de préparation psychologique à reprendre l'activité en tenant compte de facteurs tels que la confiance, les attentes réalistes, la motivation et la peur de se blesser à nouveau (Ardern, Kvist et Webster, 2016).

APPRENDRE DES ATHLÈTES BLESSÉS

Une autre bonne façon d'aider les sportifs blessés à faire face aux blessures est de tenir compte des recommandations des athlètes blessés. Les membres d'une équipe de ski américaine qui ont subi des blessures de fin de saison ont fait plusieurs suggestions pour les athlètes blessés, les entraîneurs travaillant

avec eux et les médecins du sport (Gould, Udry, Bridges et Beck, 1996, 1997). Ces recommandations, résumées dans les « Recommandations des skieurs de haut niveau pour faire face aux blessures de fin de saison et faciliter la rééducation », doivent être prises en considération par les athlètes blessés et ceux qui les assistent.

RECOMMANDATIONS DES SKIEURS DE HAUT NIVEAU POUR FAIRE FACE AUX BLESSURES DE FIN DE SAISON ET FACILITER LA RÉÉDUCATION

Les membres d'une équipe de ski américaine qui ont subi des blessures de fin de saison ont offert les recommandations suivantes aux autres athlètes blessés, ainsi qu'aux entraîneurs et aux professionnels de médecine du sport.

RECOMMANDATIONS POUR LES ATHLÈTES BLESSÉS

- Soyez à l'écoute de votre corps et adaptez votre rythme en conséquence.
- Acceptez et gérez positivement la situation.
- Mettez l'accent sur un entraînement de qualité.

- Trouvez et utilisez des ressources médicales.
- Utilisez les ressources sociales à bon escient.
- Fixez-vous des objectifs.
- Ayez confiance en vos entraîneurs et dans le personnel médical.
- Travaillez sur l'entraînement des habiletés mentales.
- Utilisez l'imagerie mentale et la visualisation.
- Initiez et maintenez une atmosphère et une implication compétitives.

RECOMMANDATIONS POUR LES ENTRAÎNEURS

- Favorisez le contact et la relation entraîneur-athlète.
- Faites preuve d'empathie et de soutien positifs.
- Comprenez les variations individuelles des blessures et des émotions liées aux blessures.
- Motivez en accompagnant de manière optimale.
- Concevez l'environnement de l'entraînement pour permettre un entraînement individualisé de haute qualité.
- Ayez de la patience et des attentes réalistes.
- N'évoquez pas démesurément la blessure à l'entraînement.

RECOMMANDATIONS POUR LES PROFESSIONNELS EN MÉDECINE DU SPORT

- Éduquez et informez l’athlète sur la blessure et la rééducation.
- Utilisez une motivation appropriée et soutenez de manière optimale.
- Faites preuve d’empathie et de soutien.
- Ayez une attitude orientée vers le soutien (être chaleureux, ouvert et pas trop confiant).
- Favorisez une interaction positive et personnalisez la formation.
- Faites preuve de compétence et de confiance.
- Encouragez la confiance de l’athlète.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. **Discuter du rôle des facteurs psychologiques dans les blessures sportives et physiques.**

Les facteurs psychologiques influent sur l’incidence des blessures, les réponses aux blessures et la guérison. Les professionnels sur le terrain doivent être prêts à initier des pratiques d’enseignement et d’encadrement qui aident à prévenir les blessures, aident à faire face aux blessures et fournissent des environnements psychologiques de soutien qui facilitent le rétablissement des blessures.

2. **Identifier les antécédents psychologiques qui peuvent prédisposer les personnes aux blessures sportives.**

Des facteurs psychologiques, y compris le stress et certaines attitudes, peuvent prédisposer les athlètes et les pratiquants aux blessures. Les professionnels du sport et des STAPS doivent reconnaître les conditions antécédentes, en particulier les

principaux facteurs de stress de la vie quotidienne, chez les personnes qui ont de faibles capacités d'adaptation et peu de soutien social.

3. **Comparer et mettre en perspective les explications de la relation stress-blessure.**

Lorsque des niveaux élevés de stress sont identifiés, des procédures de gestion du stress doivent être mises en œuvre et les régimes d'entraînement ajustés. Les athlètes doivent apprendre à faire la distinction entre l'inconfort normal de l'entraînement et la douleur d'une blessure. Ils doivent comprendre qu'une attitude guidée par le « *no pain no gain* » peut les prédisposer à des blessures.

4. **Décrire les réactions psychologiques typiques aux blessures.**

Les athlètes et les pratiquants blessés manifestent diverses réactions psychologiques qui relèvent généralement de trois catégories : le traitement des informations relatives aux blessures, les bouleversements émotionnels et le comportement réactif qui en découle, les perspectives positives et l'adaptation. Une augmentation de la peur et de l'anxiété, une baisse de confiance et une diminution des performances se produisent également fréquemment chez les athlètes blessés.

5. **Identifier les signes d’un mauvais ajustement à la blessure.**

Si vous travaillez avec un athlète ou un pratiquant blessé, soyez vigilant en surveillant les signes avant-coureurs d’un mauvais ajustement à une blessure, notamment des sentiments de colère et de confusion, l’obsession de la question de savoir quand il (elle) pourra reprendre l’activité, le déni (« *ce n’est pas grave* »), le fait de reprendre l’entraînement trop tôt à plusieurs reprises et de se blesser à nouveau, le fait de se vanter exagérément de ses réalisations, de s’attarder sur des plaintes physiques mineures, de culpabiliser d’avoir laissé tomber l’équipe, de ne plus être en contact avec des proches, d’avoir des sautes d’humeur rapides et de déclarer que le rétablissement ne sera jamais complet, quoi que l’athlète fasse.

6. **Expliquer comment mettre en œuvre des compétences et des stratégies psychologiques qui peuvent accélérer le processus de rééducation.**

Il a été démontré que l’entraînement à l’utilisation d’habiletés mentales et psychologiques facilite le processus de rééducation. Les fondements psychologiques de la rééducation des blessures comprennent l’identification des athlètes qui présentent un risque élevé de blessures,

l’établissement d’une relation avec la personne blessée, le fait d’informer l’athlète de la nature de sa blessure et du processus de rééducation, l’enseignement des habiletés mentales d’adaptation spécifiques comme la fixation d’objectifs, les techniques de relaxation et l’imagerie mentale, la préparation de la personne à faire face aux revers de la rééducation et le fait de favoriser le soutien social. Les athlètes eux-mêmes ont également formulé des recommandations spécifiques pour faire face aux blessures qui sont utiles pour d’autres athlètes blessés, entraîneurs et professionnels de médecine du sport.

MOTS-CLÉS

Commotion cérébrale
Empathie
Encéphalopathie traumatique chronique
Processus de deuil
Soutien social

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Qu’est-ce que le modèle de relation stress-blessure d’Andersen et Williams (1988) ? Pourquoi est-ce important ?
2. Discutez en détail des causes physiques, sociales et psychologiques des blessures.
3. Identifiez deux explications de la relation stress-blessure.
4. Décrivez trois catégories générales de réactions émotionnelles aux blessures sportives.
5. Décrivez le rôle du soutien social dans la rééducation des blessures sportives.

6. Citez six implications pour le travail avec les pratiquants et les athlètes pendant le traitement des blessures et la récupération, en décrivant brièvement chacune.
7. Discutez de la façon dont la gestion du stress pourrait être utilisée pour prévenir les blessures.
8. Définissez la blessure en fonction de ses trois éléments caractéristiques.

Expliquez également la notion de blessure par rapport à la douleur.

9. Discutez du modèle biopsychosocial des blessures, y compris en quoi il diffère des autres modèles.
10. Décrivez certains des indicateurs et des antécédents de l'adhésion à la rééducation pour les blessures sportives.

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Un ami proche est gravement blessé au genou et doit être opéré. Qu'avez-vous appris qui peut vous aider à préparer votre ami à la chirurgie et à la rééducation ?

2. Concevez un discours persuasif pour convaincre un centre de médecine du sport d’embaucher un préparateur mental. Comment convaincriez-vous les directeurs du centre que les patients ou les clients en bénéficieraient ?

Chapitre 21

COMPORTEMENTS ADDICTIFS ET MALSAINS

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) définir les troubles des conduites alimentaires et les troubles de l'alimentation et discuter de leur prévalence dans le sport ;
2) identifier les facteurs prédisposant au développement de troubles du comportement alimentaire ;
3) décrire comment reconnaître les troubles alimentaires ;
4) définir et discuter de la prévalence de la toxicomanie dans le sport ;
5) expliquer pourquoi certains athlètes et pratiquants se droguent ;
6) discuter de la manière de détecter et de prévenir l'usage et l'abus de substances ;
7) discuter des concepts de dépendance positive et négative à l'exercice ;
8) discuter du problème du jeu sportif compulsif.

En 2004, le scandale de la *Bay Area Laboratory Co-Operative* (BALCO) a fait la une des journaux. BALCO a fait l'objet d'une enquête pour avoir fourni aux athlètes professionnels des médicaments améliorant leurs performances. Un certain nombre d'athlètes très connus tels que la championne olympique de sprint Marion Jones, mais surtout des joueurs de baseball tels que Barry Bonds, Roger Clemens, Mark Mc Gwire, Rafael Palmeiro, Sammy Sosa, Alex Rodriquez et Jason Giambi ont été impliqués. Beaucoup de ces joueurs de baseball ont également été cités dans le célèbre rapport Mitchell (le rapport détaillé de l'ancien sénateur George Mitchell sur l'utilisation de stéroïdes dans le baseball) qui a identifié de nombreux joueurs, y compris des noms très connus tels que Roger Clemens, Barry Bonds, Andy Pettitte Gary Sheffield, Jose Canseco et Jason Giambi – qui auraient pris des stéroïdes pour améliorer leurs performances.

Des questions ont continué de se poser au sujet des stéroïdes dans le baseball. Bien que les jurys aient déclaré certains athlètes non coupables (comme Roger Clemens) ou coupables du seul chef d'entrave à la justice (comme Barry Bonds), l'opinion publique générale est que ces athlètes ont pris des stéroïdes pour améliorer leurs performances. Aucune équipe n'a choisi Barry Bonds pour la saison 2008 malgré sa disponibilité, probablement à cause de la suspicion d'utilisation de stéroïdes planant sur de lui. Lorsque plusieurs de ces joueurs ont été éligibles au Hall of Fame en 2013, aucun d'entre eux n'a reçu les 75 % de votes nécessaires pour être intronisé, bien qu'ils aient pourtant pu se prévaloir de statistiques qui permettent normalement à un joueur d'être élu à Cooperstown. Seul le temps nous dira si l'un de ces joueurs accèdera au Hall of Fame, bien qu'il faille probablement plusieurs années avant que cela ne soit le cas. Melky Cabrera et Bartolo Colon ont tous deux été suspendus pendant cinquante matches en 2012 pour

avoir été testés positifs à un test antidopage. En 2013, Ryan Braun, MVP (*most valuable player*) de la Ligue nationale, a été suspendu pour soixante-cinq matches en raison de son association avec une clinique de biogenèse à Miami, en Floride. Alex Rodriquez, qui était lié à cette même clinique, a été, quant à lui, suspendu deux-cent-onze matches jusqu'à la fin de 2014. Environ, une douzaine d'autres joueurs ont été également associés à la clinique Biogenesis, et tous ont accepté qu'on leur inflige une suspension pour cinquante matches. En décembre 2016, l'Association Mondiale Antidopage (AMA) a publié une mise à jour du rapport des Jeux olympiques d'hiver de Sotchi 2014, concluant qu'une « dissimulation systématique et centralisée » a bénéficié à plus de mille athlètes russes dans trente sports. Cela a conduit le Comité international olympique à suspendre le Comité olympique russe des Jeux d'hiver de Pyeong-Chang en 2018. Cependant, certains athlètes russes ont été autorisés à concourir après avoir été jugés propres, mais ils n'ont pas pu concourir sous le drapeau russe ; ils ont été désignés comme des « athlètes olympiques provenant de Russie ».

En 2017, le Comité international olympique a retiré à Usain Bolt la médaille d'or au relais 4 × 100 mètres qu'il avait reçue aux Jeux de Pékin de 2008, parce que l'un de ses coéquipiers avait été contrôlé positif à une substance interdite.

L'athlète le plus connu qui a nié avec véhémence la prise de médicaments améliorant la performance est Lance Armstrong, sept fois vainqueur du Tour de France. Non seulement Armstrong a nié avoir consommé des produits dopants, mais il a également poursuivi et attaqué les personnes et les organisations qui s'en sont prises à lui et menacé les coureurs qui pourraient témoigner contre lui. Finalement, après des années de dénégations et les preuves accablantes d'autres coureurs qui ont témoigné contre lui, il a admis s'être

dopé et a été déchu de ses sept titres. Il a reçu l'interdiction de participer à toute compétition organisée en attendant un aveu complet de ses activités liées au dopage.

La star du basket-ball de l'Université du Maryland, Len Bias, n'a pas utilisé de stéroïdes. Il n'a essayé la cocaïne qu'une seule fois et est mort d'une insuffisance cardiaque provoquée par celle-ci juste avant de débuter sa carrière en *National Basketball Association* (NBA). Il est mort non pas parce qu'il était toxicomane, mais parce qu'il avait décidé de célébrer son succès avec une drogue récréative.

De nombreux athlètes ont des problèmes d'alcool. Par exemple, Mickey Mantle, le légendaire joueur des *New York Yankees*, a abusé de l'alcool pendant une grande partie de sa carrière et est finalement mort de problèmes de foie résultant de cet abus. Certains athlètes ont des problèmes à cause de la consommation de marijuana, par exemple Josh Gordon des *Cleveland Browns*, qui a été réintégré dans la NFL en 2016 après avoir été suspendu pendant environ deux ans.

La gymnaste de haut niveau Christy Henrich a non seulement souffert d'anorexie, mais elle en est décédée. Dans un examen approfondi des études sur les troubles des conduites alimentaires, Kostro, Lerman et Attia (2014) ont trouvé des taux systématiquement élevés de suicide associés à ces troubles ainsi qu'à des comportements d'automutilation (se frapper, se brûler, se couper). Les tentatives de suicide des personnes anorexiques étaient d'environ 17 % Il est intéressant de noter que les troubles des conduites alimentaires affectent également les hommes. Le champion américain de patinage artistique et médaillé olympique en 2018, Adam Rippon, a ouvertement discuté des problèmes d'alimentation (troubles alimentaires) qui affectent de nombreux patineurs artistiques masculins

alors qu’ils essaient de conserver une certaine esthétique de leur corps pour plaire aux juges et être suffisamment minces pour effectuer des sauts difficiles.

Art Schlichter, ancien quarterback de football professionnel qui a été joueur vedette à l’Ohio State, est passé du statut de visiteur occasionnel à l’hippodrome à parieur ayant recours à un bookmaker et plus tard à joueur invétéré. Sa dépendance au jeu et les mesures qu’il a prises pour obtenir l’argent nécessaire pour payer ses pertes l’ont conduit en prison. En 2007, l’arbitre de la NBA Tim Donaghy a admis avoir parié sur des matches, dont certains qu’il arbitrait, créant une crise de confiance. Enfin, Pete Rose, le leader de tous les temps de la *Major League Baseball* (4 256) a parié sur les matches de baseball (il l’a nié pendant de nombreuses années mais a fini par admettre avoir parié tout en jouant et entraînant les *Reds* de Cincinnati). Jusqu’à présent, son entrée au *Hall of Fame* lui a été refusée. Il soutient qu’il n’a jamais parié contre sa propre équipe. Il a continué à être impliqué dans des paris (pas sur le baseball) depuis qu’il a quitté le sport il y a plus de vingt-cinq ans.

Les comportements addictifs et malsains ne sont certainement pas limités aux athlètes de haut niveau. Même les lycéens et les jeunes sportifs abusent de drogues, de stéroïdes, d’alcool et de tabac à priser. Il en va de même pour l’addiction aux paris sportifs. De plus, les pom-pom girls sont généralement considérées comme des personnes qui soutiennent les athlètes. Cependant, des rapports sur des histoires personnelles ont révélé que celles-ci ressentent la pression de paraître belle, de performer et de se remettre d’une blessure, ce qui les conduit à utiliser des stéroïdes. Les professionnels de l’éducation physique, du sport et de l’exercice doivent être prêts à faire face à ces problèmes.

La toxicomanie, les troubles des conduites alimentaires et les troubles liés aux jeux d'argent sont des problèmes cliniques qui nécessitent un traitement par des professionnels. Néanmoins, les non-spécialistes doivent apprendre à détecter les signes de ces troubles et orienter les étudiants, les sportifs et les athlètes concernés vers des spécialistes pour le traitement dont ils ont besoin. Commençons par discuter les troubles des conduites alimentaires.

TROUBLES DES CONDUITES ALIMENTAIRES

L'anorexie mentale et la boulimie sont les deux troubles des conduites alimentaires les plus courants. Avant de discuter de la prévalence et du traitement potentiel de ces pathologies, voici quelques définitions pertinentes. Selon le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (*American Psychiatric Association*, 2013), l'anorexie mentale présente les caractéristiques suivantes :

- Refus de maintenir un poids corporel minimal normal pour un âge et une taille particuliers (ceci est généralement défini comme un poids 15 % inférieur à la moyenne) ;
- Peur intense de prendre du poids ou de grossir malgré une insuffisance pondérale ;
- Décalage dans la façon dont une personne ressent le poids, la taille ou la forme de son corps (par exemple, sensation d'être gras même lorsque l'on est clairement maigre) ;

- Chez les femmes, l’absence d’au moins trois cycles menstruels consécutifs susceptibles de se produire naturellement (aménorrhée primaire ou secondaire).

L’anorexie mentale est potentiellement mortelle : elle peut entraîner l’inanition et d’autres complications médicales, telles que les maladies cardiaques. En outre, cet état déjà grave est rendu plus dangereux encore par le phénomène de déni qui l’accompagne souvent, les personnes touchées et ne considérant pas comme étant malades. Enfin, l’anorexie mentale est un trouble multidimensionnel dans lequel des facteurs psychologiques, cognitifs, perceptifs et biologiques interagissent dans des combinaisons variables pour produire des types de troubles légèrement différents (Bordo,1993).

Les critères diagnostiques de la boulimie sont les suivants (*American Psychiatric Association*, 2013) :

- Des épisodes récurrents de frénésie alimentaire (consommation rapide de grandes quantités de nourriture sur une période de temps réduite) ;
- Une sensation de manque de contrôle sur le comportement alimentaire pendant les crises de boulimie ;
- Se livrer régulièrement à des vomissements spontanés, à l’utilisation de laxatifs ou de diurétiques, à un régime strict ou à un jeûne ou à des exercices intenses pour éviter une prise de poids ;

- Un minimum de deux épisodes de frénésie alimentaire par semaine pendant au moins trois mois ;
- Une préoccupation persistante de la forme et du poids du corps.

POINT CLÉ

L'anorexie mentale est une maladie psychologique caractérisée par une peur intense de devenir obèse, une image corporelle perturbée, une perte de poids importante, le refus de maintenir un poids corporel normal et une aménorrhée.

Une personne boulimique devient souvent déprimée en raison d'une faible estime de soi, mange excessivement dans le but de se sentir mieux (frénésie), se sent coupable de manger, puis se fait vomir ou prend des laxatifs pour purger la nourriture. Bien qu'il s'agisse d'un problème grave, la boulimie est généralement moins grave que l'anorexie mentale.

Les personnes atteintes de boulimie sont conscientes qu'elles ont un problème, contrairement aux personnes souffrant d'anorexie mentale. La boulimie peut entraîner une anorexie mentale et certaines personnes sont caractérisées comme boulimarexiques.

Pour qu'un entraîneur ou un parent (ou même un coéquipier) soit en mesure de dire si un athlète souffre d'un trouble des conduites alimentaires, il doit rechercher les signes psychologiques ou

comportementaux suivants. D’un point de vue physique, certains des principaux signes comprennent une perte de poids considérable, une aménorrhée, des glandes salivaires enflées, des maux d’estomac, des maux de tête et des étourdissements, des ballonnements et des engourdissements et des picotements dans les membres. D’un point de vue psychologique ou comportemental, les signes sont un régime excessif, la compulsion alimentaire, des pesées fréquentes, un exercice excessif (ne faisant pas partie d’un programme d’entraînement), l’utilisation de médicaments ou de diurétiques pour contrôler le poids, le fait d’éviter de manger en public et une alimentation excessive sans prise de poids (Garner et Rosen, 1991).

POINT CLÉ

La boulimie est un mode d’alimentation épisodique de frénésie alimentaire incontrôlable suivie d’une purge. Elle se caractérise par une prise de conscience que le schéma est anormal, la peur de ne pas pouvoir arrêter volontairement de manger, une humeur dépressive et l’autodérision.

TROUBLES EN LIEN AVEC L’ALIMENTATION

L’anorexie et la boulimie surviennent dans le domaine du sport, mais au-delà de ces deux troubles la notion de trouble de l’alimentation, se référant à tout un spectre d’habitudes alimentaires excessives impliquant des risques accrus pour la santé, a gagné en popularité d’une manière générale. Aux extrêmes des troubles avec l’alimentation se trouvent l’anorexie et la boulimie. Cependant, une bonne partie des problèmes

d’alimentation ne sont pas assez graves pour répondre aux critères du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux comme pour l’anorexie ou la boulimie. La recherche a révélé qu’il est souvent difficile de distinguer les athlètes souffrant d’un trouble des conduites alimentaires de ceux qui présentent de nombreux symptômes psychologiques d’un trouble des conduites alimentaires, mais qui n’ont pas reçu de diagnostic officiel en lien avec les troubles des conduites alimentaires (Petrie, Greenleaf, Reel et Carter, 2009). Il convient de noter que cette discussion sur les troubles des conduites alimentaires et les troubles de l’alimentation adopte une perspective objectiviste, qui est ancrée dans le milieu scientifique. Les lecteurs intéressés par une autre vision de la relation entre l’alimentation, l’exercice et le corps devraient consulter les écrits de Busanich et Mc Gannon (2010), qui discutent des troubles des conduites alimentaires dans une perspective féministe.

Papathomas (2016) fait quelques observations intéressantes sur le fait d’aborder les troubles de l’alimentation selon un point de vue féminin ou masculin. Au cours des entretiens, il est devenu évident que les troubles alimentaires étaient considérés comme une affection féminine. En tant que tels, les troubles de l’alimentation des hommes s’accompagnent de honte, d’embarras et d’une perte perçue de masculinité. En substance, les hommes ont tendance à ressentir une anxiété et un stress accrus à la perspective de vivre avec quelque chose de féminin. À l’inverse, chez les femmes, l’expérience des troubles des conduites alimentaires a été discutée de manière simple et comprise comme une expérience normale. En tant que telle, l’expérience s’est avérée beaucoup moins perturbante sur le plan émotionnel qu’elle ne l’était pour les athlètes masculins. Mais pour être clair, les troubles alimentaires sont tout aussi graves pour les

femmes que pour les hommes ; ils sont simplement vécus différemment en raison des normes et des attitudes de la société.

PRÉVALENCE DES TROUBLES DES CONDUITES ALIMENTAIRES ET DES TROUBLES DE L'ALIMENTATION DANS LE SPORT

Pour diverses raisons, il a toujours été difficile d'évaluer avec précision les troubles des conduites alimentaires dans n'importe quelle population. Par exemple, dans l'environnement sportif de compétition, un athlète risque d'être exclu d'un programme ou d'une équipe si son problème d'alimentation est découvert. Par conséquent, les athlètes atteints de ce type de troubles sont souvent très secrets et ne sont pas disposés à s'exprimer jusqu'à ce que le problème devienne presque catastrophique et qu'une aide professionnelle soit nécessaire. La sous-déclaration des troubles des conduites alimentaires et des troubles de l'alimentation a été mise en évidence dans une étude de Kerr, Berman et De Souza (2006), qui ont constaté que les gymnastes encore actifs dans leur carrière déclaraient avoir beaucoup moins de troubles des conduites alimentaires (3 %) et moins de troubles de l'alimentation (18 %) que les gymnastes à la retraite (20 % et 73 %, respectivement). En raison de ces problèmes en lien avec l'évaluation, vous devez prendre en considération les données que nous présentons ici avec prudence.

En plus de ces problèmes relatifs aux déclarations, la façon dont les données de prévalence sont rapportées brouille également les pistes. Plus précisément, il existe trois types de données sur la prévalence et chacun peut aboutir à des pourcentages différents :

- **Point** : proportion d'athlètes qui sont victimes d'un trouble des conduites alimentaires à un moment précis

(par exemple, 6 % des athlètes ont déclaré avoir un trouble de l'alimentation au moment où les données ont été recueillies) ;

- **Période** : proportion d'athlètes qui sont victimes d'un trouble des conduites alimentaires au cours d'une période donnée (par exemple, 10 % des athlètes ont déclaré avoir eu un trouble des conduites alimentaires au cours de leur carrière au secondaire) ;
- **Durée de la vie** : proportion d'athlètes qui sont victimes d'un trouble des conduites alimentaires à un moment de leur vie (par exemple, 12 % des athlètes ont déclaré avoir un trouble de l'alimentation à un moment de leur vie).

Des chercheurs (Arthur-Cameselle et Quatromoni, 2010 ; Goss, Cooper, Croxonet Dryden, 2005 ; Krentz et Warschburger, 2011 ; Petrie et Greenleaf, 2012) ont résumé la prévalence des troubles des conduites alimentaires dans le sport. Bien qu'une incohérence existe dans les résultats, voici leurs conclusions générales :

- Les taux de fréquence des troubles des conduites alimentaires dans les populations sportives varient de 1 à 62 % selon les sports ;
- Des fréquences plus élevées de troubles des conduites alimentaires sont à noter chez les athlètes féminines par rapport aux athlètes masculins ce qui est similaire à ce que l'on observe dans la population générale. Les athlètes masculins souffrant de troubles des conduites alimentaires sont moins répandus et donc n'ont pas été étudiés de manière aussi approfondie ;

- Bien que certaines études aient révélé que les athlètes semblent avoir plus de problèmes liés à l'alimentation que la population générale, les taux de prévalence ont tendance à se rapprocher de ceux trouvés dans la population générale. Cependant, les athlètes (par rapport aux non-athlètes) peuvent avoir des fréquences plus élevées de troubles des conduites alimentaires que de troubles de l'alimentation en soi ;
- Un pourcentage important d'athlètes adopte des comportements excessifs en matière d'alimentation ou de perte de poids (compulsion alimentaire, régime rigoureux, jeûne, vomissements, utilisation de diurétiques), et ces comportements sont importants à examiner même s'ils sont d'une intensité subclinique ;
- La prévalence des troubles des conduites alimentaires et l'utilisation de techniques de perte de poids pathogènes chez les athlètes sont spécifiques à chaque sport (par exemple, ils surviennent plus chez les gymnastes et les lutteurs que chez les archers ou les basketteurs) ;
- Jusqu'à 66 % des athlètes féminines peuvent présenter une aménorrhée contre environ 2 à 5 % des non-athlètes. Ces données (ainsi que des niveaux plus élevés de troubles des conduites alimentaires chez les athlètes féminines) suggèrent que les athlètes féminines peuvent éventuellement développer de l'ostéoporose, ce qui peut entraîner une augmentation des fractures osseuses, une fragilité squelettique accrue et une perte osseuse permanente ;
- Comparés aux non-athlètes, les athlètes pratiquant des sports dont la minceur est importante (gymnastique, plongeon) courent un plus grand risque de développer des troubles des conduites alimentaires.

POINT CLÉ

Environ 63 % de toutes les athlètes féminines développent des symptômes d'un trouble des conduites alimentaires entre la classe de troisième et la terminale.

Bien que l'anorexie, la boulimie et les troubles des conduites alimentaires soient particulièrement préoccupants dans les sports mettant l'accent sur la silhouette (la gymnastique, le plongeon, le patinage artistique) ou sur le poids (la lutte), on retrouve des athlètes souffrant de troubles des conduites alimentaires dans un large éventail de sports (Kong et Harris, 2015).

FACTEURS PRÉDISPOSANTS

Les praticiens doivent comprendre les facteurs qui pourraient prédisposer un athlète à développer un trouble des conduites alimentaires ou des troubles de l'alimentation. Connaître ces facteurs peut vous aider à prévenir ou à réduire la probabilité qu'un trouble des conduites alimentaires (ou un trouble de l'alimentation) survienne chez quelqu'un – ou chez vous-même. Swaop et Murphy (1995), Thompson et Sherman (1999), Petrie et Greenleaf (2012) et Anderson, Petrie et Neumann (2011) ont souligné les facteurs que nous décrivons maintenant.

❇ RESTRICTIONS ET NORMES EN LIEN AVEC LE POIDS

Des sports tels que l'haltérophilie, la lutte et la boxe utilisent couramment des classifications de poids pour subdiviser les groupes de compétiteurs. Souvent, les athlètes essaient de « perdre du poids » afin de pouvoir

concourir dans une catégorie de poids inferieure à la leur, ce qui leur donnerait un avantage contre un adversaire encore plus léger. Cela peut se traduire par le fait qu'un athlète essaie de perdre quatre ou même sept kilogrammes juste avant une pesée, ce qui entraîne généralement une déshydratation rapide. Les techniques pour obtenir cette perte de poids rapide comprennent le jeûne, la restriction hydrique, l'utilisation de diurétiques ou de laxatifs et la purge. Mais la perte de poids et les régimes ne sont pas réservés aux athlètes ; ces comportements sont un problème courant chez les jeunes. Des recherches (Hudson, Hiripi, Pope et Kessler, 2007) sur plus de onze-mille élèves du secondaire ont révélé qu'entre 40 et 60 % des filles tentaient de perdre du poids grâce à ce type de régime. Les entraîneurs, les managers et les parents devraient décourager ces méthodes de perte de poids, même celles qui sont ancrées dans la culture sportive.

❊ PRESSION DES ENTRAÎNEURS ET DES PAIRS

Les entraîneurs et les pairs peuvent jouer un rôle important dans la formation de l'attitude et des comportements des athlètes. Malheureusement, les entraîneurs exercent parfois, sciemment ou non, des pressions sur les athlètes pour qu'ils perdent du poids d'une manière peu respectueuse de leur santé, même lorsqu'ils disposent d'informations sur des méthodes sûres et efficaces sur les procédures pour gérer le poids. Dans une étude, des gymnastes retraités qui avaient reçu des commentaires désobligeants des entraîneurs au sujet de leur corps ou des instructions pour perdre du poids présentaient beaucoup de troubles du comportement alimentaire que ceux qui n'avaient pas reçu de tels commentaires. En outre, 44 % des gymnastes ont entendu leur entraîneur faire des commentaires négatifs sur le corps. De plus, les gymnastes qui ont entendu ou reçu des commentaires

liés au poids de la part des entraîneurs étaient significativement plus susceptibles de déclarer avoir considérablement restreint leur consommation de nourriture ou s'être fait vomi comparativement à ceux qui n'avaient pas reçu de tels commentaires (Kerr et al., 2006).

Certains entraîneurs décident de la nécessité d'un contrôle du poids en se basant sur l'apparence plutôt que sur des indicateurs objectifs (par exemple, les évaluations de la masse grasse corporelle). Le récit suivant, tiré du journal Austin American Statesman, décrit un entraîneur qui a encouragé des attitudes malsaines vis-à-vis du poids et de la perte de poids :

> **« L'entraîneur mettait l'accent sur le poids à l'entraînement et en compétition et insistait pour que ses nageurs restent sous les limites de poids maximum. Selon les nageurs actuels et les plus anciens, la pression pour se conformer à ces directives était si intense que de nombreux athlètes jeûnaient régulièrement, se provoquaient des vomissements, utilisaient des laxatifs et des diurétiques, ou faisaient de l'exercice en plus des séances d'entraînement. Ils ne voulaient pas être relégués dans le groupe qu'ils appelaient ''Le club des gros'.' Au début, la pression venait de l'entraîneur, jusqu'à ce que vous commenciez à l'intérioriser. Puis c'est devenu une torture auto-infligée, presque au point où certaines personnes se pesaient trois ou quatre fois par jour. (Halliburton et Sanfords, 1989) »**

Une étude intéressante a porté sur l'autopesée en comparaison des pesées obligatoires réalisées par les entraîneurs (Carrigan, Petrie et Anderson, 2015). Les résultats ont indiqué que les athlètes à l'université (nageurs, plongeurs, gymnastes) qui se pesaient eux-mêmes trois fois ou plus par semaine ont signalé des niveaux de pathologie significativement plus élevés (diète alimentaire, affect négatif, insatisfaction corporelle, symptomatologie boulimique). Il est intéressant de noter que la pesée obligatoire n'a pas produit d'effet négatif ni de pathologie. Ces autopesées pourraient être le signe d'un niveau excessif d'autosurveillance, qui a été associé à une plus grande adhésion à des attitudes et des troubles des conduites alimentaires.

❊ FACTEURS SOCIOCULTURELS

Bien que la génétique puisse certainement influencer les troubles de l'alimentation, la pensée actuelle est que ce problème est davantage lié à l'importance culturelle de la minceur, qui peut conduire à une insatisfaction corporelle généralisée (surtout chez les femmes). Par exemple, l'*American Society for Aesthetic Plastic Surgery* a rapporté que plus de 200 000 chirurgies esthétiques ont été pratiquées sur des enfants de moins de dix-huit ans en 2007 (Marcus, 2009). Les recherches révèlent que les troubles des conduites alimentaires sont en augmentation, en particulier dans les sports où la maigreur confère un avantage compétitif comme la natation et la course de fond (Glazer, 2008). La culture américaine valorise la minceur. Selon certains chiffres, jusqu'à 95 % des femmes estiment que leur corps est en moyenne 25 % plus gros qu'il ne l'est en réalité (Mc Gannon et Busanich 2010). Mc Gannon et Busanich (2010) ont proposé aux femmes des suggestions pour combattre les pressions qui les poussent à se conformer au type de corps idéalisé. Ces suggestions incluaient de

pousser leur corps jusqu'à ses limites dans la salle de musculation, d'être fières d'un corps musclé ou plus large et de participer à des sports plus agressifs qui défient la féminité.

Bien que les hommes signalent moins de troubles de l'image corporelle que les femmes, la plupart des études rapportent qu'environ 50 % des hommes désirent changer de physique (Cohane et Pope, 2001). Fait intéressant, les garçons sont obsédés par les corps inaccessibles, à l'instar des filles dont on connaît depuis longtemps cette pré-disposition. Les chercheurs affirment que les garçons qui sont trop désireux de prendre du poids sont enclins à des comportements à risque tels que l'utilisation illégale de stéroïdes. Il est recommandé aux garçons de faire preuve de modération dans leurs comportements et de se concentrer sur le développement des compétences, la forme physique et la santé générale plutôt que sur le développement de la musculature. Cependant, certains hommes bien développés ne pensent jamais qu'ils sont assez costauds. Quand ils se regardent dans le miroir, ils voient une personne maigre – un phénomène souvent appelé bigorexie.

Petrie et Greenleaf (2007) ont proposé un modèle qui identifie plusieurs variables psychosociales qui, selon l'hypothèse, augmentent le risque de développer un trouble des conduites alimentaires chez les athlètes féminines. Un facteur central de l'insatisfaction corporelle serait l'intériorisation des idéaux corporels et d'apparence de la société (minces, attrayants). En testant le modèle avec des athlètes ayant une boulimie, il a été constaté que l'insatisfaction corporelle, les sentiments de culpabilité et l'accent mis sur la restriction alimentaire étaient liés à la symptomatologie boulimique (Greenleaf, Petrie, Reel et Carter, 2010). Cette focalisation sur l'image corporelle, en particulier pour les femmes, est notamment importante pour

prédire les troubles alimentaires lorsque l'insatisfaction à l'égard de leur image corporelle est liée à un sport spécifique, et non à une insatisfaction générale de l'image corporelle (Francisco, Narciso et Alarcao, 2012).

※ EXIGENCES DE PERFORMANCES

La recherche s'est de plus en plus concentrée sur la relation entre le poids ou la masse grasse corporelle et la performance. Les recherches ont indiqué qu'il existe une corrélation entre un faible pourcentage de graisse corporelle et des niveaux élevés de performance dans un certain nombre de sports (Wilmore, 1992). Cela a conduit de nombreux entraîneurs et athlètes à se concentrer sur le contrôle du poids dans le but d'atteindre un poids optimal. Cependant, une masse grasse inférieure ne signifie pas toujours de meilleures performances. Les différences individuelles sont déterminantes à cet égard et des normes strictes de poids sont donc inappropriées. Comme Petrie et Greenleaf (2012) l'ont suggéré, il existe généralement une fourchette de valeurs concernant le lien entre la masse grasse et une performance optimale, et les niveaux optimaux varient entre les hommes et les femmes.

※ CRITÈRE DE JUGEMENT

Dans les sports où l'attractivité physique, en particulier chez les femmes, est considérée comme importante pour la réussite (gymnastique, patinage artistique, plongeon), les entraîneurs et les athlètes peuvent avoir l'impression que les juges ont tendance à privilégier certains types de corps. Lorsque les athlètes ne se conforment pas à ces images, ils peuvent se démarquer de leurs coéquipiers et ressentir une pression incroyable pour obtenir des poids et des formes irréalistes incompatibles avec leur santé. Par exemple, des

morphologies très minces sont souvent considérées comme souhaitables, et cela est généralement communiqué aux athlètes de manière informelle. Ce ne sont pas seulement les types de corps, mais aussi les tenues que ces athlètes doivent porter qui accentuent l'accent mis sur le corps. Par exemple, la satisfaction corporelle des pom-pom girls est la plus faible lorsqu'elles portent les uniformes les plus révélateurs, les patineurs et les plongeurs commentent souvent à quel point ils sont conscients de leur corps en raison des vêtements étroits qu'ils portent en compétition (Torres-Mc Gehee, Monsma, Dompier et Washburn, 2012).

FACTEURS CONTRIBUANT À L'APPARITION DES SYMPTÔMES DU TROUBLE DES CONDUITES ALIMENTAIRES

Arthur-Cameselle et Quatromoni (2010) ont mené des entretiens auprès d'athlètes et ont listé les facteurs internes et externes suivants, qui ont précipité l'apparition des symptômes de troubles des conduites alimentaires. Les citations qui suivent mettent en évidence ces facteurs.

FACTEURS INTERNES

- **Humeur négative.** « Mon grand-père est mort… Je pense que cela m'a déprimé. »
- **Faible estime de soi.** « Je me regardais dans le miroir et me disais : C'est moche. J'étais toujours en train de me scruter… Je me détestais. »
- **Perfectionnisme et réussite.** « J'étais obsédé par mon apparence et la perfection. Je voulais ressembler à un mannequin, même si c'était complètement déraisonnable. »
- **Désir de contrôle.** « C'était juste un moyen d'avoir le contrôle sur quelque chose parce que je n'avais pas le contrôle de mes propres émotions. »

FACTEURS EXTERNES

- **Influences négatives sur l'estime de soi.** « Ma mère me disait : Oh, tu deviens un peu dodue. Mon père faisait des commentaires quand j'étais en maillot de bain. »
- **Relations douloureuses.** « Je ne m'entendais plus vraiment avec certaines personnes à mon étage. Je suis tombé amoureuse de ce gars à mon étage mais je pense que ça posait un problème parce qu'il aimait cette autre fille. »
- **Modèles blessants.** « Je remarquais les habitudes alimentaires d'une autre joueuse de tennis et elle avait un problème, mais je ne m'en suis pas rendu compte à l'époque… J'ai commencé à

faire ce qu'elle faisait et à m'entraîner de manière excessive. »

- **Performance sportive.** « J'avais commencé à courir plus intensément, je suivais les conseils des journaux sur les aliments sans gras et ce qui était sain… Je voulais juste être un bon coureur. »

POINT CLÉ

Les professionnels de la préparation physique doivent être capables de reconnaître les signes physiques et psychologiques des troubles des conduites alimentaires.

COMMENTAIRES CRITIQUES SUR LA FORME ET LE POIDS DU CORPS

Bien que l'on dispose depuis longtemps de données empiriques qui prouvent que les commentaires critiques sur la forme et le poids du corps (par exemple, « grosse vache », « bibendum Michelin », « dodue ») affectent particulièrement négativement les athlètes féminines, peu de recherches empiriques ont été menées dans la première décennie du XX^{e} siècle. En 2008, Muscat et Long ont constaté que les athlètes qui se souvenaient d'un plus grand nombre de commentaires et de commentaires plus critiques que les autres faisaient état de plus grands troubles en lien avec l'alimentation ainsi que d'émotions négatives plus intenses (par exemple,

honte, anxiété). De plus, les femmes pratiquant au plus haut niveau de compétition (international) étaient plus susceptibles de se souvenir de commentaires critiques que les athlètes évoluant à des niveaux de compétition moindre.

FACTEURS GÉNÉTIQUES ET BIOLOGIQUES

Tous les facteurs prédisposants déjà mentionnés concernant le développement d'un trouble des conduites alimentaires sont liés d'une manière ou d'une autre à l'environnement. Cependant, compte tenu de l'omniprésence de ces facteurs environnementaux, une question persistante pourrait être : « *Pourquoi seule une petite fraction de personnes* (principalement des femmes) *développe-t-elle un trouble des conduites alimentaires ?* ». Dans un excellent article de synthèse, Striegel-Moore et Bulik (2007) exposent un certain nombre d'études portant sur les prédicteurs biologiques et socioculturels des troubles des conduites alimentaires. Les résultats d'études portant sur des jumeaux et les résultats d'études de génétique moléculaire semblent indiquer que la biologie joue un rôle dans le développement des troubles des conduites alimentaires. Cependant, Striegel-Moore et Bulik notent qu'à ce jour, les études sur les facteurs biologiques (génétique et traumatismes liés au développement précoce) et culturels ont largement progressé selon des voies parallèles. Par conséquent, les auteurs soutiennent que les chercheurs devraient étudier l'interaction de la génétique et de l'environnement.

FACTEURS MÉDIATEURS

Bien que plusieurs facteurs (mentionnés précédemment) soient directement liés au développement de troubles des conduites alimentaires dans le sport, cette relation est médiée par plusieurs facteurs. Par exemple, les facteurs de personnalité que sont l'ascétisme, la soumission et la conformité sont tous liés ces troubles des conduites alimentaires chez les athlètes. Ainsi, si un entraîneur a un athlète présentant l'un de ces facteurs de personnalité, une attention particulière doit être accordée au développement possible d'un trouble des conduites alimentaires.

La prévention de l'exercice est souvent considérée comme un traitement pour les personnes souffrant d'un trouble des conduites alimentaires, mais cela ne devrait pas être le cas pour les athlètes. En outre, Hulley, Currie, Nienga et Hill (2007) ont constaté que la nationalité peut être un facteur important médiant la propension à développer un trouble des conduites alimentaires. Plus précisément, les coureuses de fond de haut niveau du Kenya sont moins susceptibles d'avoir un trouble des conduites alimentaires (8,2 %) que les coureuses du Royaume-Uni (19,5 %). Ainsi, la culture et l'appartenance ethnique devraient être prises en compte lors de l'étude des problèmes potentiels de la course de fond pour les femmes.

IDENTIFICATION D'UN PROBLÈME D'ALIMENTATION ET RECOMMANDATIONS

Les praticiens sont dans une excellente position pour repérer les personnes souffrant de troubles des conduites alimentaires (Thompson, 1987). Ainsi, ils doivent être en mesure de reconnaître les signes et symptômes physiques et psychologiques de ces affections notées précédemment. Souvent, les

habitudes alimentaires inhabituelles sont parmi les meilleurs indicateurs de problèmes. Les personnes souffrant d'anorexie mentale « tripotent » souvent leur nourriture, la poussent dans leur assiette, mentent à propos de leur alimentation et adoptent fréquemment des habitudes alimentaires compulsives ou rituelles comme le fait de couper la nourriture en petits morceaux ou en ne mangeant qu'un nombre très limité d'aliments fades et peu caloriques. Les personnes atteintes de boulimie cachent souvent la nourriture et disparaissent après avoir mangé (afin de pouvoir purger la nourriture qui vient d'être consommée) ou mangent simplement seules. De plus, il est communément admis que la fréquence et la durée de l'exercice sont liées aux troubles des conduites alimentaires. Cependant, des recherches (Lipsey, Barton, Hulley et Hill, 2006) ont montré que la présence de troubles des conduites alimentaires ne peut être déduite uniquement du comportement en lien avec l'exercice physique. Il faut plutôt tenir compte de l'engagement à faire de l'exercice physique, la régulation du poids et de l'humeur, et pas seulement l'exercice physique en lui-même pour prédire un trouble de l'alimentation.

ÊTES-VOUS UN MANGEUR DYSFONCTIONNEL ?

Répondre oui à plus de trois des questions suivantes peut être le signe d'un rapport dysfonctionnel avec l'alimentation (Berg, 2000) :

- Limitez-vous régulièrement votre consommation de nourriture ?
- Sautez-vous régulièrement des repas ?
- Suivez-vous souvent des régimes ?
- Comptez-vous les calories ou les grammes de atières grasses, pesez-vous ou mesurez-vous vos aliments ?
- Avez-vous peur de certains aliments ?
- Vous tournez-vous vers la nourriture pour réduire le tress ou l’anxiété ?
- Niez-vous avoir faim ou prétendez-vous vous sentir assasié après avoir très peu mangé ?
- Évitez-vous de manger avec les autres ?
- Vous sentez-vous plus mal (par exemple, anxieux, oupable) après avoir mangé ?
- Pensez-vous à la nourriture, à l’alimentation et au oids plus que vous ne le souhaiteriez ?

Un mode d’alimentation dysfonctionnel comprend généralement trois catégories principales. Une alimentation chaotique fait référence à une alimentation irrégulière, comme le jeûne, la frénésie et le fait de sauter des repas. Une sous-alimentation constante signifie généralement ne pas prêter attention aux signaux de la faim et manger régulièrement moins de nourriture que les besoins quotidiens. Une suralimentation constante signifie qu’une personne ignore les signaux normaux de satiété et mange quotidiennement plus que ce que le corps veut ou que ce dont il a besoin.

Des inventaires standardisés d'autoévaluation peuvent également être utilisés pour diagnostiquer les troubles des conduites alimentaires (Wagner, Erikson, Tierney, Houston et Bacon, 2016), mais ceux-ci ne doivent être administrés et interprétés que par des professionnels qualifiés (par exemple, un psychologue agréé).

En tant que praticien, si vous identifiez une personne qui présente des symptômes, vous devrez solliciter l'aide d'un spécialiste connaissant bien les troubles de conduites alimentaires. Mais il s'agit d'un jugement difficile à émettre car certaines personnes présentent certains de ces signes sans avoir de trouble, alors que d'autres ont un trouble et ont besoin d'être orientées vers un spécialiste. Si vous ou un collègue soupçonnez l'existence d'un trouble des conduites alimentaires, la personne qui a le meilleur rapport rp folio="492"/>avec la personne concernée devrait avoir une discussion privée pour parler de ses préoccupations (Petrie et Greenleaf, 2007). Orientez alors l'athlète vers une clinique ou une personne spécialisée plutôt que de donner une vague recommandation, telle que « Vous devriez demander de l'aide ». Si l'athlète hésite encore, suggérez-lui de consulter la clinique ou un professionnel simplement pour réaliser une évaluation visant à déterminer si un problème existe. Selby et Reel (2011) proposent des suggestions similaires pour orienter un athlète que l'on croit atteint d'un trouble des conduites alimentaires par exemple, se montrer constamment soucieux de l'athlète en tant que personne, avoir une liste de personnes référentes potentielles disponibles et soutenir les recommandations de traitement psychologique de l'athlète par un professionnel de la santé mentale. « Faire face aux troubles des conduites alimentaires » présente plusieurs suggestions concernant les troubles des conduites alimentaires. (Pour une discussion exhaustive des nombreux

problèmes et variables de ce sujet complexe, voir Thompson et Sherman, 1993.)

TRAITER LES TROUBLES DU COMPORTEMENT ALIMENTAIRE

Lorsque vous travaillez avec une personne vivant avec un trouble des conduites alimentaires, certains comportements sont utiles. D'autres comportements doivent être évités. Par exemple, lorsqu'ils interagissent avec un athlète qui a (ou est soupçonné d'avoir) un trouble de l'alimentation, Maine, Mc Gilley et Bunnel (2016) suggèrent ce qui suit :

- Faites preuve de soutien et soyez empathique ;
- Insistez sur l'importance de la nutrition ;
- Orientez la personne vers un traitement professionnel si possible.

Les actions à éviter consistent à :

- Organiser des pesées d'équipe ;
- Pointer du doigt l'individu devant ses coéquipiers ;
- Discuter du problème avec des non-professionnels.

TROUBLES LIÉS À UNE SUBSTANCE

Ce n'est un secret pour personne que des médicaments améliorant la performance sont utilisés par des athlètes de haut niveau et des athlètes qui participent aux Jeux olympiques depuis des décennies ou que certains

athlètes feront presque tout pour obtenir un avantage lors des compétitions. La disqualification d'athlètes pour avoir utilisé des produits améliorant la performance lors des récents Jeux olympiques et lors du Tour de France témoigne des conséquences négatives potentielles pour le sport de l'abus de substance. Ce qui est particulièrement surprenant, c'est qu'en dépit des avertissements alarmant concernant les effets psychologiques et physiologiques négatifs des stéroïdes et autres substances améliorant les performances, leur utilisation semble en plein essor. De toute évidence, même la menace de mort n'est pas dissuasive tant que la victoire est garantie. Observez les résultats d'un sondage réalisé en 1995 auprès de 195 sprinteurs, nageurs, haltérophiles et autres athlètes, pour la plupart des athlètes olympiques américains ou des aspirants aux Jeux olympiques, auxquels on a proposé les scénarios suivants :

- On vous propose une substance interdite permettant d'améliorer vos performances avec deux garanties : (1) vous ne serez pas pris et (2) vous gagnerez. Prendriez-vous cette substance ?
- On vous propose de prendre une substance interdite afin d'améliorer vos performances avec deux garanties : (1) vous ne serez pas pris et (2) vous gagnerez chaque compétition à laquelle vous participerez pendant les cinq prochaines années, puis mourrez des effets secondaires de la substance. Prendriez-vous cette substance ?

À la première question, 192 athlètes – un total stupéfiant de 98 % ! – ont répondu oui ; trois ont dit non. Plus choquant encore, en réponse à la deuxième question, 120 athlètes – environ 60 % – ont répondu oui ; 75 ont dit non. Une étude de Connor et Mazanov (2009) posant la même question à des personnes qui ne sont pas des athlètes a révélé que seulement deux

personnes sur 250 prendraient la substance. Ainsi, les athlètes semblent donner la priorité aux résultats par rapport aux problèmes de santé ; ils échangeraient la longévité contre le succès olympique. Cela en dit long sur la psyché des athlètes de haut niveau et sur l'importance du sport et de la victoire dans leur vie.

Heureusement, toutes les substances ne sont pas mauvaises ou même inadaptées en sport ou dans le cadre de l'activité physique. Imaginez que vous subissiez une intervention chirurgicale sans analgésique ou que vous traitiez une infection grave sans antibiotiques. Les médicaments en soi ne sont pas le problème tant qu'ils sont légaux, prescrits par le personnel médical approprié et qu'ils ne font pas partie des substances interdites dans le monde du sport de compétition. Mais ce dernier problème peut prêter à confusion car certains médicaments sont considérés comme légaux dans certains sports (par exemple, l'utilisation d'androstènedione par Mark Mc Gwire n'était pas considérée comme illégale au baseball, même si des recherches ont montré que l'androstènedione augmentait les concentrations de testostérone de plus de 300 % chez les hommes et 600 % chez les femmes et permettait de maintenir des niveaux de testostérone élevés pendant environ une semaine) mais illégaux dans d'autres sports ou organismes sportifs tels que la NCAA, la Ligue nationale de football et le Comité international olympique (CIO). L'usage abusif de drogues (pour améliorer la performance ou à des fins récréatives) et l'usage de substances illégales et nocives sont les vrais problèmes du sport et de l'exercice.

PRÉVENTION DES TROUBLES DE L'ALIMENTATION CHEZ LES ATHLÈTES ET LES SPORTIFS

Bien que les professionnels doivent être en mesure de reconnaître et de traiter efficacement les troubles des conduites alimentaires chez les sportifs et pratiquants d'activités physiques une contribution encore plus importante serait d'aider à prévenir ces troubles en premier lieu ou du moins à réduire la probabilité qu'ils surviennent. Petrie et Greenleaf (2012) offrent d'excellentes suggestions et interventions pour prévenir les troubles des conduites alimentaires, et Bar, Cassin et Dionne (2016) ont mené un vaste examen des recherches sur le sujet axé sur les moyens de prévenir les troubles des conduites alimentaires. Les entraîneurs, parents, coéquipiers et autres personnes importantes peuvent utiliser les suggestions suivantes pour être proactifs dans la réduction des troubles des conduites alimentaires chez les athlètes et les pratiquants d'activités physiques.

- **Promouvoir des pratiques nutritionnelles appropriées**. Les recherches indiquent que de nombreux sportifs ont des informations limitées ou ont des opinions erronées sur ce qu'est une

bonne nutrition sportive. Étant donné que de nombreuses personnes se tournent vers des coachs, des entraîneurs et des pairs pour obtenir des conseils nutritionnels, ces pratiquants et le personnel sportif devraient se familiariser avec la nutrition et les méthodes de contrôle du poids. La nutrition pour le sport, l'exercice et la santé (Spano, Kruskall et Thomas, 2018) est une bonne source d'information sur la nutrition.

- **Concentrez-vous sur la forme physique, et non sur le poids corporel**. Nous devons cesser d'être obsédés par le poids pour nous concentrer sur la santé et la forme physique proprement dites. Il n'existe pas de composition corporelle ou de poids idéal pour un athlète ou un pratiquant car le poids et la composition corporelle varient considérablement en fonction du type de sport, de la constitution corporelle et du métabolisme propre à chacun. Il serait préférable de cibler une fourchette idéale, avec la contribution de professionnels tels que les nutritionnistes et les physiologistes de l'exercice.
- **Soyez sensible aux problèmes de poids**. Le personnel sportif doit être informé des problèmes que rencontrent les athlètes concernant le contrôle du poids et le régime alimentaire, et ils doivent agir avec sensibilité dans ces domaines. Les pratiques telles que des pesées à répétition l'association de la perte de poids à une meilleure performance, la fixation d'objectifs de poids arbitraires et les remarques désobligeantes doivent être évitées à tout prix.

- **Promouvoir une gestion saine du >poids**. La disponibilité de matériel éducatif s'est accrue parallèlement à l'augmentation de l'incidence et de l'intérêt pour les troubles de l'alimentation dans le sport et l'exercice. Par exemple, diverses vidéos sur YouTube fournissent des informations sur les troubles des conduites alimentaires. Les professionnels des sciences du sport et de l'exercice doivent se tenir au courant des dernières informations concernant la perte de poids et les troubles des conduites alimentaires.
- **Enseignez les compétences mentales**. Une étude réalisée par Estanol, Shepperd et Mac Donald (2013) a révélé que le développement des habiletés mentales peut contribuer à modifier la relation entre les affects négatifs et le risque des troubles des conduites alimentaires. Les danseurs qui arrivaient mieux à gérer l'adversité, qui n'étaient pas inquiet et qui présentaient des niveaux élevés de confiance et de motivation à réussir avaient moins de troubles des conduites alimentaires. En outre, une étude menée durant un an en Norvège auprès de 435 athlètes féminines de haut niveau s'est concentrée sur l'amélioration de l'estime de soi et de l'efficacité personnelle, la motivation intrinsèque par rapport à la motivation extrinsèque et la poursuite d'objectif de maîtrise par rapport à des objectifs de performance, ainsi que sur l'enseignement de diverses techniques d'entraînement mental pour améliorer l'estime de soi (Martinsen et al., 2014). Les résultats n'ont indiqué l'apparition d'aucun nouveau trouble des conduites alimentaires suite à ces

interventions comparativement à une augmentation de 13 % dans les groupes témoins. De plus, le nombre d'occurrence de symptômes des troubles des conduites alimentaires était significativement moins important dans les groupes expérimentaux (intervention) que dans les groupes témoins.

La plupart des recommandations concernant la prise en charge les athlètes souffrant de troubles des conduites alimentaires s'adressent aux entraîneurs. Arthur-Cameselle et Baltzell (2012) ont demandé aux athlètes qui s'étaient rétablis de troubles des conduites alimentaires de proposer des recommandations à destination des athlètes ayant encore ces troubles ainsi que de leurs parents. Les recommandations aux parents et aux athlètes sont les suivantes :

PARENTS D'ATHLÈTES SOUFFRANT DE TROUBLES DE L'ALIMENTATION :

- Offrez un soutien émotionnel.
- Encouragez le recours à un traitement professionnel.
- Informez-vous sur comment bien se nourrir.

ATHLÈTES SOUFFRANT DE TROUBLES DE L'ALIMENTATION :

- Gardez l'espoir que le rétablissement est possible.

- Déterminez la cause sous-jacente et les déclencheurs des troubles.
- Recherchez un traitement professionnel.
- Faites appel à des personnes importantes pour vous afin d'obtenir un soutien émotionnel.
- Concentrez-vous sur les avantages du rétablissement.
- Mettez votre vie et vos comportements liés aux troubles des conduites alimentaires en perspective.

Les gens abusent de drogues pour des raisons différentes mais avec les mêmes conséquences négatives. L'utilisation de drogues peut entraîner des problèmes de santé et des problèmes psychologiques à long terme – parfois mortels, y compris l'addiction. Le manuel Diagnostique et statistiques des troubles mentaux (*American Psychiatric Association*, 2013) énumère les critères suivants comme des indicateurs des troubles de l'usage d'une substance :

1. Un modèle de consommation de substances psychoactives inadapté, révélé par au moins l'un des éléments suivants :

    - Poursuite de l'utilisation malgré la connaissance d'un problème social, professionnel, psychologique ou physique persistant ou récurrent causé ou exacerbé par l'usage de la substance psychoactive

- Usage récurent dans les situations dans lesquelles l'utilisation est physiquement dangereuse (par exemple, conduite en état d'ébriété)

2. Persistance de certains symptômes de la perturbation pendant au moins un mois, ou occurrence répétée sur une période plus longue

Ces critères de diagnostic s'appliquent aux personnes utilisant toute substance psychoactive, y compris l'alcool, la marijuana, la cocaïne, les amphétamines et les hallucinogènes. Plus loin dans le chapitre, nous discuterons de l'identification des signes cliniques et des symptômes de la consommation et de l'abus de substances.

Un examen approfondi de la façon dont la toxicomanie affecte les athlètes est hors de notre propos. Pour des informations plus détaillées, nous recommandons plusieurs excellents livres ou chapitres sur le sujet (Anshel, 2010 ; Hildebrandt, Varangis et Lai, 2012 ; Mazanov, 2013). Dans ce livre, nous nous concentrons sur quatre sujets :

1. La prévalence de la toxicomanie ;
2. Les raisons pour lesquelles les athlètes et les sportifs prennent et abusent de drogues ;
3. Les principales catégories de médicaments et leurs effets ;
4. Le rôle du professionnel du fitness ou du sport dans la détection et la prévention de la toxicomanie.

POINT CLÉ

La dépendance aux substances est un état dans lequel l'arrêt ou la poursuite de la consommation d'une drogue crée un désir, un besoin et une envie irrésistibles de consommer plus de substance.

PRÉVALENCE DE L'ABUS DE SUBSTANCES DANS LE SPORT

Comme dans le cas des troubles des conduites alimentaires, il est par nature difficile d'obtenir une image précise de la consommation et de l'abus de substances en raison de la nature sensible et personnelle du problème. Les données sont généralement basées sur des autodéclarations, ce qui peut expliquer pourquoi les estimations d'usage abusif varient de 10 à 90 % (*National Center on Addiction and Substance Abuse*, 2000). Il est ainsi nécessaire de considérer les données avec prudence. Il existe de nombreuses preuves remontant au troisième siècle avant J.-C. en Grèce (Hildebrandt et al., 2012) concernant la consommation et l'abus de substances. Cependant, ce n'est qu'au XXe siècle que des substances telles que les amphétamines, les stimulants et l'extrait de testostérone sont apparues dans le monde du sport et devenues un obstacle majeur à une concurrence loyale.

Tommy Chaikin, joueur de football à l'Université de Caroline du Sud, a présenté un rapport poignant sur l'usage de drogues dans *Sports Illustrated* (Chaikin et Tealander, 1988). Le rapport de Chaikin offre un aperçu significatif des nombreuses pressions sociales et psychologiques qui favorisent la consommation de drogues (dans ce cas, les stéroïdes anabolisants) dans le sport, y compris les encouragements des entraîneurs

et les pressions pour réussir. Conformément à la recherche, à partir de son abus de stéroïdes, Chaikin a développé de l'agressivité chronique, une dépression, un rétrécissement testiculaire, une perte de cheveux, des insomnies, une mauvaise vision, une anxiété chronique, de l'hypertension, un souffle cardiaque et des tumeurs bénignes – et a failli mourir. Divers athlètes prenant de fortes doses de stéroïdes ont depuis fourni des témoignages similaires. Enfin, l'utilisation d'une aiguille pour injecter des substances (en particulier des stéroïdes anabolisants) peut augmenter la probabilité qu'une personne soit infectée par le virus de l'immunodéficience humaine (VIH) ou l'hépatite C. Kanayama, Brower, Wood, Hudson et Pope (2010) ont documenté les nombreux effets secondaires potentiels de l'utilisation de stéroïdes (révélés de manière anecdotique/personnelle par les récits de Tommy Chaikin et d'autres), tels que l'acné, le rétrécissement des testicules, la perte ou l'augmentation de la libido, la rétention d'eau, l'altération de la fonction hépatique, l'hypertension, des anomalies de la coagulation et une agressivité accrue ainsi qu'une voix qui devient plus grave, un élargissement du clitoris et la croissance des poils chez les femmes.

Comme le fait remarquer Chaikin, les entraîneurs sont souvent impliqués sciemment – implicitement ou explicitement – dans la consommation de substances de la part des athlètes (Swift, 1999). Par exemple, après s'être vu retirer sa médaille d'or, le sprinter Ben Johnson a affirmé que son entraîneur lui avait sciemment donné une substance interdite. *« Charlie Francis était mon entraîneur... Si Charlie me donnait quelque chose à prendre, je le prenais. »* (Times Wire Services, 12 juin 1989). Barry Bonds a déclaré qu'il avait utilisé une substance claire et une crème que lui avait donnée son entraîneur, Greg Anderson, mais qu'il ne savait pas qu'il s'agissait de stéroïdes. Il existe, également, une liste

d’athlètes professionnels de haut niveau qui ont admis avoir consommé (parfois après l’avoir nié pendant longtemps) ou ont été surpris en train de consommer des drogues illégales ou qui ont abusé de l’alcool, tels que John Daly, Darryl Straweberry, Lance Armstrong, Josh Hamilton, et Lawrence Taylor. Dans certains cas, leur carrière a pris fin et ils ont purgé des peines de prison pour consommation répétée de drogue et violation de la politique de la ligue. Malheureusement, des athlètes sont également décédés en raison de la consommation et de l’abus de substances, comme dans le cas du footballeur Lyle Alzada qui consommait de façon constante des stéroïdes, et le cas de Len Bias qui a consommé une seule fois de la cocaïne, comme mentionnée précédemment.

En ce qui concerne les preuves scientifiques, la plupart des études se sont concentrées sur la consommation d’alcool et un peu sur l’utilisation de stéroïdes. Martens, Dams-O’Connor et Beck (2006) ont mené une étude systématique de la consommation d’alcool des étudiants-athlètes universitaires et ont constaté ce qui suit :

- Les athlètes universitaires sont plus susceptibles d’abuser de l’alcool et de rencontrer des problèmes liés à l’alcool que les non-athlètes ;
- Les athlètes présentent un risque plus élevé de consommation excessive d’alcool parce qu’ils sont plus susceptibles de considérer les fêtes comme une partie importante de leur vie sociale, de passer au moins deux heures par jour à voir des amis et d’avoir des amis qui boivent excessivement ;
- On estime qu’environ 80 % des athlètes universitaires boivent, soit un pourcentage plus élevé que les non-athlètes ;

- Sur une période donnée de deux semaines, les athlètes universitaires sont plus susceptibles que les non-athlètes de boire de façon excessive et de le faire plus fréquemment ;
- Plus d’athlètes sont susceptibles de subir des conséquences négatives liées à une forte consommation d’alcool, comme le fait de regretter des décisions prises en état d’ébriété et de se blesser par rapport à des non-athlètes.

DÉPISTAGE DES DROGUES DANS DIFFÉRENTS SPORTS : DIFFÉRENTES APPROCHES

Différentes organisations sportives ont mis en place différents programmes de dépistage des produits dopants. En voici quelques-uns :

- **Major League Baseball.** Les joueurs se soumettent à au moins un test aléatoire au cours de la saison, et ils peuvent être testés hors saison (généralement seulement 3 à 6 % des tests de dépistage sont administrés hors saison). En 2005, un accord a été adopté, selon lequel les joueurs sont suspendus pour cinquante matches si un premier test est positif aux médicaments ou aux stéroïdes, pour cent matches si un deuxième test est

positif et définitivement si un troisième test est positif. En outre, ils sont soumis à des tests de dépistage des amphétamines, et un premier test positif entraîne des tests supplémentaires obligatoires. Une deuxième infraction entraîne une suspension de vingt-cinq matches et une troisième infraction une suspension de quatre-vingts matches.

- **National Basketball Association.** Les joueurs sont testés jusqu'à quatre fois par saison, et les vétérans et les recrues sont soumis à des tests aléatoires pendant le camp d'entraînement. Les sanctions vont d'une suspension de cinq à vingt-cinq matches (assortie de conseils ou de participation au programme antidopage de la ligue) pour les trois premières infractions et d'une interdiction de deux ans pour une quatrième infraction. Les athlètes ne sont pas contrôlés pendant l'intersaison.
- **Ligue nationale de football américain.** Tous les joueurs sont testés au moins une fois par saison. Les joueurs sont également soumis à des tests aléatoires tout au long de l'année. Le premier test positif entraîne une suspension de quatre matches sans salaire, un deuxième test positif entraîne une suspension de huit matches sans solde et un troisième test positif entraîne une suspension d'un an.
- **Ligue nationale de hockey.** Les joueurs peuvent être soumis à un maximum de deux tests aléatoires chaque année ; au moins un de ces tests est effectué sur l'ensemble de l'équipe. Les athlètes ne sont pas contrôlés pendant l'intersaison. La première infraction entraîne une suspension de vingt matches

sans solde (avec une orientation vers le programme de la ligue sur l'abus de substances et les comportements en lien avec le dopage pour une évaluation, avec un programme éducatif et un éventuel traitement), la deuxième infraction entraîne une suspension de soixante matches sans salaire et la troisième infraction entraîne une interdiction à vie de jouer (bien que les joueurs puissent demander leur réintégration après deux ans).

Jeux olympiques. Les athlètes olympiques doivent informer les responsables des tests de dépistage de drogues de leur localisation de 6 h à 23 h, 365 jours par an. Les contrôleurs peuvent frapper aux portes ou se présenter sur les sites d'entraînement sans préavis et exiger un échantillon d'urine. L'Agence antidopage des États-Unis administre 65 % de ses tests hors compétition. Le premier test positif entraîne une interdiction de pratiquer pendant deux ans, et un deuxième test positif aboutit à une interdiction à vie.

La plupart des études montrent que la consommation d'alcool chez les athlètes masculins est plus élevée que celle des non-athlètes, mais il n'existe aucune différence significative entre la consommation d'alcool par les athlètes féminines et les non-athlètes. Par rapport à la population générale des étudiants, les étudiants-athlètes ont été identifiés comme un groupe à haut risque de consommation excessive d'alcool. En outre, Martens, Dams-O'Connor et Duffy-Paiement (2006) ont

constaté que la consommation d'alcool et les conséquences négatives liées à l'alcool diminuaient pendant la saison de compétition. Bien que cela puisse sembler de prime abord positif, une augmentation de la consommation d'alcool pendant l'intersaison pourrait entraîner d'autres problèmes scolaires, sociaux ou en lien avec la santé. Les personnes qui travaillent avec des athlètes devraient reconnaître ce problème et aider à les sensibiliser sur les nombreux inconvénients potentiels de ce type de comportement.

Enfin, dans une étude intéressante menée auprès d'athlètes adolescents (âgés de quatorze à seize ans), a révélé que la consommation d'alcool variait selon le type de sport. Plus précisément, les athlètes qui pratiquaient des sports de contact (football, hockey, lutte, crosse) présentaient un risque élevé de commencer à consommer des substances (alcool, cigarettes, marijuana), tandis que les athlètes pratiquant des sports sans contact (tennis, natation, athlétisme, gymnastique, etc.) présentaient un risque réduit de commencer à consommer des substances (Veliz, Boyd et Mc Cabe, 2015). En raison de la nature corrélationnelle de l'étude, il est difficile de savoir si certains types d'athlètes choisissent les sports de contact plutôt que les sports sans contact ou si les sports eux-mêmes influencent la consommation de substances.

Une étude a examiné la consommation d'alcool chez les athlètes dans les sports de loisir universitaires (par opposition aux athlètes universitaires) (Jones, 2015). Les résultats ont indiqué que la participation à des sports intra-muros était liée à une consommation accrue d'alcool sous forme de consommation épisodique massive d'alcool (binge drinking). L'auteur suggère que la participation à un sport organisé, même s'il ne s'agit pas d'un sport universitaire, augmente la probabilité de consommation épisodique massive d'alcool, peut-être

en raison de la culture des sports organisés universitaires, qui encouragent souvent la consommation d'alcool après les matches comme une forme de célébration ou de récompense. Enfin, l'augmentation de la consommation d'alcool chez les athlètes universitaires (par rapport aux non-athlètes a également été observée dans une étude portant sur des athlètes d'universités en Angleterre (Longstaff et al., 2015). Il est intéressant de noter que l'une des principales raisons invoquées par les athlètes pour justifier la consommation d'alcool était l'attente de résultats positifs. Plus précisément, les athlètes ont répondu par des déclarations telles que *« boire me rend extraverti et amical ».* Des programmes éducatifs solides et cohérents doivent souligner le fait que la consommation d'alcool peut avoir de graves conséquences physiques et psychologiques.

Une étude réalisée par Grossbard, Hummer, Labrie, Pederson et Neighbours (2009) a révélé que l'attirance pour un sport d'équipe était un bon indicateur pour prévoir la consommation de substances. Plus précisément, la consommation d'alcool était plus élevée, mais la consommation de marijuana était plus faible lorsque l'attrait pour l'équipe augmentait ; ceci est particulièrement vrai chez les hommes. Une autre étude a établi un lien entre la consommation accrue de boissons sportives (énergétiques) et la consommation d'alcool (Woolsey, Waigandt et Beck, 2010). Plus précisément, il a révélé que les athlètes qui consomment des boissons énergisantes sont plus susceptibles de boire davantage d'alcool et d'adopter des comportements à risque, comme la consommation épisodique massive d'alcool. Enfin, en examinant les raisons de l'augmentation de la consommation d'alcool chez les athlètes universitaires, les variables les plus à même de prédire la consommation d'alcool étaient la participation à des jeux d'alcool et des niveaux élevés

d’identité sportive. (Pour un examen approfondi des raisons pour lesquelles les athlètes de la NCAA boivent de l’alcool, voir Milroy et al., 2014).

Il ne faudrait cependant pas retenir de ce que nous avons avancé ci-dessus que la pratique du sport est à associer systématiquement à une consommation épisodique massive d’alcool. En fait, la participation à un sport entraîne de nombreux résultats positifs. Par exemple, une étude (Clark, Camire, Wade et Cairney, 2015) cite de nombreux travaux indiquant que la participation à un sport est liée à de nombreux effets psychologiques positifs tels que l’augmentation du concept de soi, du contrôle et de la maîtrise de soi, de l’autorégulation et des comportements prosociaux, ainsi que la diminution de l’anxiété, de la dépression et des idées suicidaires (voir le chapitre 25 pour une discussion détaillée sur le développement du caractère et la participation sportive).

En ce qui concerne l’utilisation de substances améliorant la performance, en particulier les stéroïdes anabolisants, plusieurs études à grande échelle menées aux États-Unis, au Canada, en Australie et en Europe ont montré en général que seul un petit pourcentage (généralement moins de 5 %) d’athlètes a déclaré utiliser des substances afin d’améliorer leur performance (voir Anshel, 2010). Cependant, une enquête du *Center for Disease Control and Prevention* (2010) a révélé que l’utilisation de stéroïdes était passée de un lycéen sur vingt-sept en 1999 à un élève sur seize en 2003. Dans une enquête anonyme de 2003 concernant les joueurs de baseball au lycée, 5 à 10 % ont admis avoir consommé des substances afin d’améliorer leur performance. Au cours des audiences du Congrès américain en 2005 concernant l’utilisation de stéroïdes chez les joueurs de baseball, l’un des sujets de discussion a été l’effet sur les jeunes, de la connaissance de la prise substances par des joueurs

connus. En effet, ces derniers pourraient être tentés de prendre des stéroïdes soit pour améliorer leurs performances sportives soit pour améliorer leur apparence. L'utilisation possible de stéroïdes, un sujet généralement évité, a été mise en lumière dans le livre contenant les révélations de l'ancien joueur de baseball Jose Canseco, qui a admis avoir pris des stéroïdes et a ouvertement accusé les autres d'en prendre. Momaya, Fawal et Estes (2015) donnent un excellent aperçu des différents types de médicaments et incluent des études empiriques sur leurs effets sur les performances ainsi que leurs effets secondaires.

Le Conseil national de la santé, avec la contribution des Instituts nationaux de santé (*National Institutes of Health, NIH*), a développé un site Web, *HealthResearchFunding*. org, pour permettre aux candidats non financés par le NIH d'accéder aux bases de données. Recevoir une subvention externe de la part des NIH ou d'autres agences de financement est extrêmement compétitif et de beaucoup d'excellentes propositions susceptibles d'apporter des contributions importantes à la découverte scientifique ne sont pas financées. L'accès aux bases de données sur le Web permet aux chercheurs de collaborer avec d'autres chercheurs afin de développer des propositions de financement nouvelles innovantes. Une base de données se concentre sur les statistiques en lien avec l'utilisation de stéroïdes dans le sport (*HealthResearchFunding.org*, 2015). Voici quelques-unes de ses conclusions :

- Parmi les adolescents qui utilisent des stéroïdes, quatre sur dix déclarent que leur décision d'avoir recours à ces substances améliorant les performances a été inspirée par des athlètes professionnels qui en utilisent ;

- Parmi les garçons du secondaire, 11 % disent avoir essayé de prendre des stéroïdes au moins une fois afin d'avoir un avantage dans leur sport de prédilection ;
- Parmi les athlètes qui décident de prendre régulièrement des stéroïdes, 80 % présentent une certaine forme d'anomalies biochimiques du foie lors de tests médicaux ;
- L'agressivité et l'irritabilité sont 56 % plus susceptibles de se produire lorsque les athlètes prennent des stéroïdes que lorsqu'ils n'en prennent pas ;
- Parmi ceux qui admettent avoir utilisé des stéroïdes, 80 % ont déclaré qu'ils croyaient que les médicaments pourraient les aider à réaliser leurs rêves sportifs ;
- Lorsqu'on leur a posé la question, 57 % des utilisateurs ont dit qu'ils utiliseraient des stéroïdes même si cela devait raccourcir leur vie ;
- Parmi les personnes qui utilisent des stéroïdes, 60 % pensent que la prise de ces produits est un droit de l'athlète professionnel moderne.

Du point de vue du spectateur, l'utilisation de drogues améliorant la performance a certainement questionné le fait de savoir si ce sont les capacités naturelles et l'entraînement d'un joueur ou l'ajout de substances qui ont conduit à des performances exceptionnelles. Par exemple, Mark Mc Gwire a frappé soixante-dix home-runs et cumulé plus de cinq-cent-quatre-vingts home-runs dans sa carrière, ce qui normalement devrait le conduire automatiquement au *Hall of Fame.* Cependant, l'association des journalistes de baseball qui vote pour le *Hall of Fame* ne lui a donné que 27 % des voix au premier tour de scrutin (en 2014, il n'a obtenu que 11 %

des voix), alors qu'il faut obtenir 75 % des votes pour entrer dans le *Hall of Fame* (Verducci, 2006).

LES FILLES ET L'UTILISATION DE STÉROÏDES

Traditionnellement, l'utilisation de médicaments améliorant les performances tels que les stéroïdes concernait essentiellement les hommes. Cependant, des recherches ont révélé que les jeunes filles (certaines n'ayant que neuf ans) utilisent des stéroïdes – pas nécessairement pour avoir un avantage sur le terrain de jeu, mais pour obtenir le look tonique et sculpté des mannequins et des stars de cinéma.

Les filles mettent la main sur les mêmes pilules, injections et crèmes de testostérone dangereuses qui ont créé un scandale dans la Major League Baseball et dans d'autres sports. Ce sont souvent les mêmes filles qui ont des troubles de l'alimentation. Dans l'ensemble, jusqu'à environ 5 % des filles du secondaire et 7 % des filles à l'université admettent avoir essayé au moins une fois des stéroïdes anabolisants (Eisenberg, Wall et Neumark-Sztainer, 2012). L'usage de ces produits n'a cessé d'augmenter depuis 1991.

Les chercheurs disent que la plupart des filles utilisent des stéroïdes pour devenir plus massives et plus fortes sur le terrain de jeu, et ils attribuent une partie de l'augmentation de l'utilisation de stéroïdes à la participation croissante des filles au sport. Mais beaucoup d'autres filles utilisent des stéroïdes pour se donner un look légèrement musclé. Chez les jeunes femmes, l'utilisation de stéroïdes est généralement liée au contrôle du poids et à la réduction de la graisse corporelle.

Chez les adolescentes, les effets secondaires de la prise d'hormones sexuelles masculines peuvent inclure une acné sévère, une diminution de la taille des seins, une voix plus grave, un excès de poils sur le visage et le corps, des règles irrégulières, la dépression, la paranoïa et des accès de colère appelés « *roid rage* ». Les stéroïdes comportent également des risques plus élevés de crise cardiaque, d'accident vasculaire cérébral et de certaines formes de cancer.

Comme l'a écrit un journaliste sportif à propos du vote pour Mc Gwire : *« C'est non. Je ne voterai jamais pour lui. Je pense qu'il s'est dopé. Il n'était pas susceptible d'intégrer le Hall of Fame avant d'avoir pris des trucs »* (Strupp, 2006, p. 46).

Pourtant, l'usage de drogues illicites est minime par rapport à l'usage répandu de drogues légales, telles que l'alcool et le tabac, les deux drogues les plus consommées en Amérique. L'utilisation soutenue de ces substances a été liée à une multitude d'effets négatifs sur la santé (**figure 21.1**).

POURQUOI LES ATHLÈTES ET LES SPORTIFS CONSOMMENT-ILS DES SUBSTANCES INTERDITES ?

Les athlètes et les sportifs prennent au début des drogues pour ce qu'ils considèrent être de bonnes raisons. Bien que les raisons de l'utilisation de produits améliorant la performance puissent différer de celles de la consommation de substances récréatives, nous regroupons les raisons en trois catégories générales : physiques, psychologiques et sociales (voir Anshel, 2010, pour un examen approfondi des causes de la consommation de drogues).

❊ RAISONS PHYSIQUES

Les raisons physiques les plus courantes pour prendre ce type de substance sont : améliorer les performances, être plus attrayant pour les autres, faire face à la douleur et à la rééducation après les blessures et contrôler le poids. Bien que toutes ces raisons soient compréhensibles, les athlètes prennent des médicaments principalement pour améliorer leurs performances dans l'espoir d'augmenter leur force, leur endurance, leur vigilance et leur agressivité ou de réduire leur fatigue, leur temps de réaction et leur anxiété. Gagner est primordial et tout faire pour améliorer les performances est essentiel. Cependant, les substances améliorant les performances sont associées à des risques pour la santé précisément documentés.

De plus, prendre des médicaments pour améliorer les performances constitue clairement une tricherie. S’ils sont pris, les athlètes seront soumis à un mépris public considérable. Même s’ils ne sont pas pris, ils sauront toujours que la victoire n’est pas la leur.

La rééducation après une blessure est une autre raison physique pour laquelle les athlètes prennent des substances. Ils prennent parfois des médicaments sans prescription médicale dans le but d’atténuer la douleur ou de faire face psychologiquement à l’inconfort physique de la blessure. La peur de perdre une position de titulaire est une raison souvent évoquée par les sportifs : ils veulent se remettre rapidement d’une blessure et pensent parfois que les médicaments peuvent accélérer ce processus de récupération. C’est la raison invoquée par le pitcher star Andy Pettitte pour justifier son utilisation de stéroïdes ; il voulait juste guérir plus vite pour pouvoir revenir sur le terrain.

De nombreux sportifs prennent des substances (en particulier des stéroïdes) simplement pour avoir une meilleure apparence et être plus attirants aux yeux des autres. Ces personnes ne sont pas nécessairement intéressées par une meilleure performance ; ils veulent plutôt avoir un corps plus beau, fort et ferme. Dans une étude portant sur près de quatre-mille lycéens de sexe masculin (Whitehead, Chilla et Elliot, 1992), la raison

évoquée la plus courante quant à l'utilisation de stéroïdes était l'amélioration de l'apparence physique (48 %). Des recherches ultérieures (Martens, Cans-O'Connor et Kilmer, 2007) ont confirmé cette conclusion chez les adolescents.

Enfin, les athlètes prennent des substances, en particulier des amphétamines et des diurétiques, pour contrôler leur appétit et réduire le poids de leurs fluides ainsi que pour augmenter l'énergie nécessaire aux entraînements. Des études à grande échelle indiquent que jusqu'à 80 % des consommateurs de substances (tous âges confondus) utilisent sous une forme ou une autre ces drogues (Hildebrandt, Langenbucher, Carr et Sanjuan, 2007). Ces substances peuvent réduire le poids rapidement, permettant aux athlètes de concourir dans une catégorie de poids inférieure, comme indiqué précédemment. Certains sportifs envisagent également de prendre des diurétiques pour rester minces et sveltes. L'un de ces médicaments destiné à contrôler le poids, connu sous le nom d'éphédra, a attiré l'attention en raison de la mort des joueurs de football des *Vikings* du Minnesota Korey Stringer et du lanceur des *Baltimore Orioles* Steve Belcher. Belcher a pris de l'éphédra pour contrôler son poids et est mort d'un coup de chaleur pendant l'entraînement de printemps, tandis que Stringer a pris de l'éphédra et est mort lors d'un entraînement en équipe. Bien qu'aucune recherche ne prouve que l'éphédra peut permettre de stabiliser le poids ou d'améliorer les performances sportives, cela n'a pas empêché les athlètes d'en prendre pour contrôler leur poids dans le but d'augmenter leurs performances.

※ RAISONS PSYCHOLOGIQUES

La justification de loin la plus courante de la consommation de drogues récréatives chez les athlètes

est d’ordre psychologique ou émotionnel. Ces substances semblent offrir une échappatoire aux émotions désagréables que l’on éprouve au cours d’une compétition. De plus, certaines personnes prennent de la drogue pour compenser le stress causé en essayant d’équilibrer les activités scolaires, les horaires d’entraînement et les relations personnelles. Michael Phelps, vingt-trois fois médaillé d’or olympique, a été surpris en train de fumer de la marijuana lors d’une fête. Bien que cela ne se soit pas produit juste avant une compétition majeure, cela a créé un tollé en raison de l’illégalité de cette substance et à cause de l’effet que cela pourrait avoir sur les athlètes en herbe. L’incident met en évidence certains des effets secondaires négatifs potentiels de la consommation de drogues récréatives au-delà des effets sur la performance.

D’autres athlètes et sportifs utilisent encore des drogues pour renforcer leur confiance en eux. Les doutes quant à leurs capacités hantent souvent les sportifs, et certaines substances peuvent les aider à se sentir plus confiants dans leurs capacités et à se sentir plus compétitifs. Les amis, les parents et les entraîneurs ont souvent des attentes trop élevées en matière de réussite et, dans ce cas, les athlètes peuvent considérer les substances comme une ressource pour lutter contre cette source de stress et protéger leur estime de soi.

En outre, dans une étude Donahue et ses collègues (2006) ont examiné un modèle motivationnel concernant la consommation de substances améliorant la performance chez les athlètes de haut niveau. Environ mille-trois-cents athlètes de niveau national au Canada ont été interrogés sur les relations entre la motivation intrinsèque et extrinsèque, l’esprit sportif et la consommation de substances améliorant la performance. Les résultats ont révélé que les athlètes qui étaient principalement motivés intrinsèquement étaient plus susceptibles d’adopter une attitude sportive

et par conséquent moins susceptibles d'utiliser des substances améliorant la performance. À l'inverse, les athlètes motivés de manière extrinsèque étaient plus susceptibles d'utiliser des substances améliorant la performance dans le sport, en partie à cause de leurs orientations non sportives. Ainsi, il apparaît que la raison pour laquelle on joue (la motivation) prédit comment on se comporte (les orientations en matière de comportement sportif), ce qui prédit ensuite l'utilisation (ou non) de substances améliorant la performance.

De plus, des recherches menées par Hodge, Hargreaves, Gerrard et Lonsdale (2013) ont révélé que le désengagement moral était un prédicteur fort des attitudes positives envers l'utilisation de substance améliorant la performance. Les chercheurs ont utilisé la théorie sociocognitive de Bandura (2005) de la pensée et de l'action morales pour expliquer pourquoi le désengagement moral peut conduire à des attitudes positives à l'égard des substances améliorant la performance (et éventuellement à leur utilisation réelle). Cette théorie soutient que le désengagement moral permet aux personnes de transgresser les normes morales sans ressentir d'affect négatif ou de culpabilité, diminuant ainsi la contrainte sur le futur comportement immoral. Par exemple, un comportement immoral tel que l'utilisation de substances améliorant la performance pourrait être justifié comme un moyen de maintenir l'historique de victoires d'une équipe et rationnalisé comme un autre moyen de maximiser son potentiel. De plus, les athlètes peuvent invoquer l'utilisation de substances améliorant la performance par leurs adversaires (c'est-à-dire « tout le monde le fait ») ou rejeter la responsabilité sur une figure d'autorité telle que l'entraîneur. En fait, il existe de nombreuses façons pour les athlètes de justifier l'utilisation de substances améliorant la performance sans ressentir de

culpabilité ou d'affect négatif. Dans ce sens, Kavussanu et Ring (2017) ont constaté que les athlètes qui estiment qu'être « une personne morale » est au cœur de leur « concept de soi » sont moins susceptibles d'utiliser des substances interdites en raison de leur moindre tendance à se désengager moralement, mais aussi en raison des sentiments de culpabilité plus intenses qu'ils s'attendent à ressentir après avoir utilisé des substances interdites.

Enfin, un facteur psychologique central lié aux attitudes et aux comportements de dopage est la maîtrise de soi. Plus précisément, les recherches ont indiqué que la maîtrise de soi était négativement associée à l'attitude et à l'intention de se doper (c'est-à-dire qu'une maîtrise de soi élevée est liée à une faible intention de consommer des substances), et positivement corrélée à l'intention et à l'adhésion à des comportements d'évitement du dopage (c'est-à-dire qu'une maîtrise de soi plus élevée est liée à une plus grande adhésion aux règles concernant l'usage de drogues dans le sport) (Chan et al., 2015).

VIAGRA : AMÉLIORATION DES PERFORMANCES DE LA CHAMBRE JUSQU'AU TERRAIN

Le Viagra a été développé à l'origine pour traiter l'hypertension pulmonaire ou

l’hypertension artérielle dans les artères ou les poumons. Le médicament agit en supprimant une enzyme qui contrôle le flux sanguin, permettant aux vaisseaux de se détendre et de s’élargir. Le mécanisme facilite également la circulation sanguine dans le pénis des hommes impuissants. De plus, ce même mécanisme peut augmenter le débit cardiaque, permettre un transport plus efficace du sang oxygéné vers les muscles et peut ainsi améliorer l’endurance. Une étude a montré que le Viagra a amélioré de près de 40 % les performances de certains participants lors d’un contre-la-montre cycliste de dix kilomètres effectué à une altitude simulée de 12 700 pieds – une hauteur bien supérieure à celle des athlètes de haut niveau en général. Le Viagra n’a pas amélioré les performances au niveau de la mer, où les vaisseaux sanguins sont complètement dilatés chez les athlètes en bonne santé (Hsu et al., 2006). Actuellement, peu de preuves montrent que l’utilisation du Viagra est répandue chez les athlètes de haut niveau. Cependant, parce que le médicament n’est pas interdit et donc pas dépisté, il n’y a aucun moyen de savoir précisément à quel point il est populaire. Même si le Viagra augmente légèrement l’endurance, il pourrait avoir un effet significatif sur les résultats dans des sports tels que la course de fond, le cyclisme et le ski nordique, où de petites différences séparent souvent les médaillés. Par exemple, aux Jeux olympiques d’hiver de 2018, la différence entre les médaillées d’or et d’argent au sprint libre féminin de cross-country par équipe était de 19/100 de

seconde. Les chercheurs s’attendent à ce que le Viagra soit mis sur la liste des substances interdites car il est facilement détectable et semble offrir un avantage injuste, tout au moins en altitude.

❇ RAISONS SOCIALES

Les pressions sociales sont également des causes importantes de la consommation de drogues. La pression des pairs et le besoin de se faire accepter par le groupe sont particulièrement apparents chez les adolescents qui veulent s’intégrer. Des études menées auprès d’adolescents (Hildebrandt et al., 2012) ont révélé que l’attrait des stéroïdes est souvent trop fort pour que de nombreux adolescents puissent y résister en raison des exigences extrêmes en matière de conformité dans ce groupe d’âge. Ainsi, les praticiens doivent communiquer à plusieurs reprises l’importance d’être soi-même et de ne pas céder à la pression de soi-disant amis. Ceci est particulièrement problématique pour les hommes, qui semblent être plus enclins à un « comportement macho » dans le désir de s’intégrer au groupe. De même, les cyclistes de compétition surestiment le nombre de cyclistes utilisant réellement des substances améliorant la performance, appelé effet de faux consensus, qui peut entraîner une augmentation de la consommation de substances (Zabala, Morente-Sanchez, Mateo-March et Sanabria, 2016). Cela pousse les cyclistes à utiliser ces substances améliorant la performance afin qu’ils puissent rester à la hauteur de la compétition.

Les athlètes sont devenus très visibles à la télévision et dans d’autres médias, et pour de nombreux jeunes, ces

athlètes professionnels, olympiques et universitaires sont des modèles. Pour certains jeunes, gagner énormément d'argent et devenir une célébrité nationale font désormais partie de la culture à laquelle ils aspirent. Malheureusement, les perceptions selon lesquelles ces athlètes hautement qualifiés ingèrent des substances et l'état d'esprit selon lequel *« cela ne leur fait pas trop de mal, donc ça ne me fera pas de mal »* constituent une justification attrayante pour que de jeunes athlètes en herbe prennent de la drogue (Anshel, 2010 ; Martens et al., 2007). En fait, plusieurs journalistes sportifs ont affirmé que le plus grand danger lié à la prise de stéroïdes par une personne aussi célèbre que Barry Bonds est que de nombreux jeunes athlètes pourraient penser qu'il faut prendre de la drogue pour réussir dans le sport. Ces substances causent souvent des dommages qui ne se manifestent que des années plus tard, et bien souvent, l'attrait de la célébrité et du succès accru est tout simplement trop attrayant pour être ignoré.

En outre, dans l'une des rares études qui utilise une approche théorique pour étudier la consommation de substance chez les athlètes, Lazuras, Barkoukis, Rodafinos et Tzorbatzoudis (2010) ont étudié les prédicteurs de la consommation de substances en utilisant la théorie du comportement planifié (voir chapitre 19). Les résultats de cette étude portant sur plus de 1100 athlètes ont révélé que la tentation liée à la situation (à quel point vous seriez tenté d'utiliser des produits dopants si votre entraîneur vous le suggérait, si vous pensiez que la plupart de vos concurrents utilisaient des substances interdites ou si vous vous prépariez à une compétition importante) et que les attitudes à l'égard du dopage étaient les prédicteurs les plus forts de la consommation passée et actuelle de substances. Changer les attitudes favorables à l'égard du dopage en attitudes défavorables et apprendre aux

athlètes à résister aux pressions exercées sur eux pour qu'ils se dopent (notamment dans des circonstances propices à la prise de risques) peut conduire à diminuer leur intention de se doper, même parmi les athlètes ayant des antécédents de consommation de drogue.

En ce qui concerne l'influence des autres sur la consommation de substances, Ntoumanis, Barkoukis, Gucciardi et Chan (2017) ont constaté que le style interpersonnel d'un entraîneur avait une relation indirecte sur l'intention de consommer de substances ainsi que la consommation réelle de substances. Plus précisément, les athlètes qui percevaient leur entraîneur comme ayant un style d'entraînement contrôlant (coercitif, pressant et autoritaire) avaient un fonctionnement moral plus faible et des intentions de dopage plus élevées ainsi qu'une consommation réelle de substance que les athlètes qui considéraient leur entraîneur comme ayant un style axé sur le soutien à l'autonomie (créant des conditions dans lesquelles les athlètes éprouvent un sentiment de volonté, d'indépendance, d'initiative et de capacité à faire des choix). Enfin, Lazuras, Barkoukis et Tzorbatzoudis (2015) ont proposé un modèle intégratif du recours au dopage pour les athlètes adolescents. Les prédicteurs sociocognitifs étaient proximaux dans le modèle et comprenaient les croyances d'auto-efficacité, les attentes en matière de résultats et les normes sociales. Cependant, des prédicteurs distaux tels que le comportement sportif, le recours antérieur au dopage et les objectifs de réussite ont influencé les variables sociocognitives. L'efficacité de ce modèle relativement nouveau doit être déterminée par des recherches futures.

POINT CLÉ

Les raisons pour lesquelles les athlètes et les sportifs prennent des drogues comprennent la pression des pairs, la recherche de sensations fortes et la curiosité, la nécessité de réussir et le désir d'augmenter l'estime de soi.

PRINCIPALES CATÉGORIES DE MÉDICAMENTS ET LEURS EFFETS

Dans le domaine du sport et de l'exercice, les drogues sont classées selon leur objectif :

- Substances améliorant la performance ;
- Substances récréatives, sociales ou de la rue ;
- Anti-douleurs (analgésiques).

Les substances améliorant la performance comprennent les stéroïdes anabolisants, les bêtabloquants et les stimulants utilisés par les athlètes ou les sportifs pour augmenter la force, calmer les nerfs ou bloquer la douleur. Le **tableau 21.1** répertorie six catégories générales de substances améliorant les performances, leur potentiel d'amélioration de la performance et les effets secondaires psychologiques et médicaux associés à leur utilisation (*National Strength and Conditioning Association*, 2017).

Les substances récréatives (également appelées « drogues de la rue ») sont des substances que les gens recherchent et utilisent pour leur plaisir personnel. Les consommateurs peuvent dans ce cas de figure essayer d'échapper aux pressions, chercher à s'intégrer dans un groupe dans lequel on consomme de la drogue ou trouver dans l'usage de stupéfiants des sensations

fortes et de l’excitation qui semblent leur échapper au quotidien. Le document « Les drogues récréatives courantes et leurs effets secondaires » énumère les effets secondaires de l’alcool, de la marijuana et de la cocaïne. Le tabac est une autre drogue récréative largement utilisée associée à des effets néfastes sur la santé. La plupart des gens connaissent les effets négatifs des cigarettes et des cigares, mais le tabac sans fumée et les cigarettes électroniques sont également importants car leur consommation a augmenté dans les populations sportives adolescentes. Le tabac à priser, le tabac à chiquer et les cigarettes électroniques sont associés aux cancers des lèvres, des gencives et autres.

L’épidémie d’opioïdes, centrée sur les analgésiques, a affecté des personnes tant dans le milieu sportif qu’en dehors. Souvent, ces médicaments sont prescrits par les médecins après une intervention chirurgicale ou pour une maladie chronique. Malheureusement, ces médicaments peuvent créer une très forte dépendance et souvent les individus continuent de les prendre pour faire face à la douleur chronique. Pour cette raison, il est assez facile pour les athlètes de devenir dépendants de médicaments tels que l’OxyContin (génériquement oxycodone) et Vicodin (génériquement hydrocodone-acétaminophène). Par exemple, il a été rapporté que Tiger Woods, qui a subi de nombreuses chirurgies et a subi de multiples blessures au cours de sa carrière, a pris des analgésiques. Plus précisément, en 2017, lorsqu’il a été arrêté pour suspicion de conduite sous l’emprise de stupéfiants, il avait plusieurs analgésiques dans le corps.

Dans une étude longitudinale portant sur environ 1500 athlètes adolescents, des chercheurs (Veliz et al., 2014) ont constaté que les athlètes masculins adolescents ayant pratiqué des sports de compétition au cours de leur période d’études de trois ans avaient deux fois plus

de risques de se voir prescrire des analgésiques pendant la période considérée et avaient quatre fois plus de risques de mal les utiliser (de les utiliser pour « se défoncer » et d'en consommer trop) que des adolescents de sexe masculin qui ne pratiquaient pas de sports de compétition. Il existe de nombreuses histoires d'athlètes qui souffrent de blessures ou de douleurs ou des deux et qui se tournent vers des analgésiques sur ordonnance et en vente libre pour se soulager, puis en deviennent dépendants. Enfin, une étude portant sur la consommation d'opioïdes chez les lycéens pratiquant des sports de compétition (seize sports recensés) a révélé que les joueurs de hockey sur glace utilisaient le plus d'opioïdes, suivis des lutteurs et des haltérophiles (Veliz, Boyd et Mc Cabe, 2017). Ces sports sont très physiques et impliquent généralement des blessures et des douleurs associées, ce qui pourrait expliquer ces résultats.

Tableau 21.1 Principales catégories de médicaments améliorant la performance dans le sport.

POINT CLÉ

L'utilisation des e-cigarettes pour remplacer les cigarettes traditionnelles est en augmentation. Bien qu'elles semblent moins nocives que les cigarettes, elles créent toujours une accoutumance et favorisent la dépendance à d'autres substances.

DÉTECTION DE L'ABUS DE SUBSTANCES

L'usage et l'abus de substances sont détectés par des procédures formelles (dépistage de substances) et informelles (observation et écoute). Malheureusement, les tests de dépistage des substances correctement menés sont très coûteux.

POINT CLÉ

Seuls des professionnels spécialement formés travaillent dans les programmes de traitement de la toxicomanie. Cependant, les professionnels du sport et du fitness jouent un rôle majeur dans la prévention et la détection des substances.

Plusieurs signes et symptômes caractérisent les personnes qui abusent de substances :

- Changements de comportement (par exemple, manque de motivation, retard, absentéisme) ;
- Changements dans le groupe de pairs ;
- Changements majeurs de la personnalité ;

- Changements majeurs dans les performances sportives ou académiques ;
- Comportements apathiques ou apathie ;
- Altération du jugement ;
- Mauvaise coordination ;
- Mauvaise hygiène et soins ;
- Transpiration abondante ;
- Secousses ou tremblements musculaires.

Si vous observez ces symptômes chez les athlètes et les pratiquants, ce n'est pas nécessairement qu'ils utilisent ou abusent de substances ; ces symptômes peuvent également refléter d'autres problèmes émotionnels. Ainsi, un professionnel du fitness qui observe des symptômes particuliers doit d'abord parler à la personne concernée pour valider ses soupçons. Cependant, les toxicomanes à long terme mentent souvent, nient le problème et prennent des mesures pour éviter d'être détectés. Hildebrandt et ses collègues (2012) expliquent comment les athlètes peuvent augmenter et diminuer l'utilisation de stéroïdes (une pratique connue sous le nom de pyramidage) ou consommer de façon cyclique les substances pour échapper aux contrôles antidopage programmés (en saison ou hors saison). Ainsi, si des doutes persistent après la discussion initiale avec la personne, vous devez solliciter les conseils confidentiels d'un spécialiste en toxicomanie.

MODÈLE DE DISSUASION SPORTIVE DE L'ABUS DE SUBSTANCES

L'un des modèles proposés pour aider à détecter la consommation de substance (et éventuellement à

dissuader la consommation) utilise la théorie de la dissuasion pour nous aider à comprendre le processus décisionnel d'utilisation ou non des substances (Strelan et Boeckmann, 2003). Le modèle de dissuasion des substances dans le sport (MDSS) se compose de trois éléments principaux : les coûts de la décision de consommer, les avantages associés à la consommation et les facteurs situationnels spécifiques qui peuvent d'une manière ou d'une autre affecter l'analyse coûts-avantages de l'utilisation. Le MDSS est donc cohérent avec la perspective du choix rationnel, qui stipule que les personnes effectuent une analyse coûts-avantages des conséquences d'un comportement contraire à la loi avant de décider de l'enfreindre.

EFFETS SECONDAIRES DES SUBSTANCES RÉCRÉATIVES COURANTES

ALCOOL

- Sautes d'humeur
- Euphorie
- Fausse confiance
- Temps de réaction ralenti
- Perception déformée de la profondeur
- Difficulté à rester alerte
- Force réduite

- Vitesse réduite
- Éclats émotionnels
- Perte d’inhibitions
- Faiblesse musculaire
- Vertiges
- Dommages au foie
- Puissance réduite
- Endurance réduite

MARIJUANA

- Somnolence
- Diminution de la coordination œil-main
- Augmentation de la pression artérielle
- Vision déformée
- Diminution des performances physiques
- Diminution de la vigilance
- Augmentation du rythme cardiaque
- Perte de mémoire
- Temps de réaction ralenti
- Diminution des performances mentales
- Sens déformé du temps et de l’espace

COCAÏNE

- Dépendance physique et psychologique
- Augmentation de la force
- Vertiges
- Fluctuations rapides de la pression artérielle
- Anxiété

- Décès suite à des problèmes circulatoires
- Sautes d'humeur violentes
- Diminution du temps de réaction
- Vomissements
- Perception déformée de la profondeur
- Hallucinations

▷ COÛTS

- Sanctions juridiques (amendes, suspensions, peines de prison) ;
- Sanctions sociales (désapprobation, critique par des tiers importants, perte matérielle) ;
- Sanctions auto-imposées (culpabilité, baisse de l'estime de soi) ;
- Problèmes de santé (effets secondaires négatifs).

Une étude intéressante s'est penchée sur les expériences des athlètes qui ont été interdits de compétition après avoir été testés positif à un contrôle antidopage. Elle a constaté que les coûts étaient très élevés, au-delà du simple fait de ne pas pouvoir concourir pendant un certain temps (Georgiadis et Papazoglou, 2014). Des entretiens avec des athlètes de haut niveau bannis par l'Association mondiale antidopage ont indiqué que ceux-ci étaient confrontés à de graves problèmes psychologiques et sociaux, notamment : l'inquiétude et la peur face aux réactions des membres de la famille, la tension causée par des sentiments de honte et d'embarras qui nuisent à leur image publique, le manque de soutien social de la part des organisations sportives qui les avaient soutenues dans le passé, les problèmes causés par l'arrêt du

soutien financier par les organisations sportives nationales, les symptômes importants de dépression et de stress et la perte d'identité personnelle.

Le facteur de dissuasion le plus courant rapporté dans les études est l'auto sanction, en particulier lorsque l'action de prendre des substances va à l'encontre des valeurs morales de l'athlète. En revanche, les sanctions légales sont le moyen de dissuasion le moins efficace. Ce constat a été fait dans vingt-cinq études entre 1969 et 1986 (Paternoster, 1987) et vingt-quatre autres études de 1987 à 2002 (Sterlan et Boeckmann, 2003) et reste valable aujourd'hui. Toutefois, ce résultat est très probablement dû au fait que la majorité des comportements étudiés sont des délits mineurs, et que les personnes ont donc tendance à percevoir la probabilité d'arrestation et de punition comme étant faible.

L'utilisation du dépistage de substances comme moyen de dissuasion au niveau du lycée a été examinée dans une étude fondée sur des questionnaires remis à des étudiants-athlètes dans onze écoles secondaires de l'Oregon (Goldberg et Elliot, 2005). Les résultats n'ont pas révélé de preuves que le dépistage des substances était un élément dissuasif pour la consommation future de substances. Ainsi, les résultats de l'étude SATURN (*Student Athlete Testing Using Random Notification*), qui porte sur six lycées sans dépistage de substances et cinq avec des tests aléatoires de dépistage de drogues et d'alcool, ont révélé que la présence d'un programme de dépistage des substances avait un effet dissuasif minimal sur la consommation de substances. Les chercheurs des deux études ont constaté que même si les tests de dépistage de substances produisaient souvent peu de résultats positifs (voire aucun), les interviewes révélaient une consommation répandue de substances parmi les athlètes du secondaire. Les encadrants sont donc heureux d'avoir un programme de

dépistage, mais en réalité, ils ne parviennent probablement pas à dissuader de nombreux athlètes de consommer des substances, de la même manière, ils ne parviennent probablement pas non plus à identifier la plupart des athlètes qui se droguent.

La *British Association for Sport and Exercise Sciences* (BASES) a rédigé un article sur le dopage par inadvertance dans le sport (Backhouse et al., 2017). Bien que certains athlètes utilisent délibérément des médicaments pour améliorer la performance, dans plusieurs cas, les athlètes ont pris par inadvertance une substance interdite (par exemple, ingérer une vitamine dont ils ne savaient pas qu'elle contenait une substance interdite). Afin de réduire la probabilité que cela se produise et pour sensibiliser les athlètes à cette question, le BASES a élaboré des directives en utilisant le modèle COM-C (capacité, opportunité, motivation, comportement) de changement de comportement (voir

« Application du modèle COM-C pour réduire le risque de dopage involontaire »). Les trois causes les plus courantes de dopage involontaire sont la prise de médicaments sans savoir qu'ils contiennent une substance interdite, des compléments alimentaires contaminés et des aliments contaminés. La déclaration BASES fournit des informations et des lignes directrices pour éduquer les athlètes sur les aliments et les vitamines potentiellement problématiques et réduire ainsi leur risque de dopage par inadvertance. Bien que ce modèle ait été développé en Angleterre, il devrait pouvoir être adapté aux athlètes d'autres pays.

Voici quelques-uns des avantages perçus de la consommation de substances, ainsi que des variables situationnelles influant sur la décision de consommer ou de ne pas consommer de substances :

▷ AVANTAGES

- Matériels (prix en argent, parrainage, avantages, contrats) ;
- Sociaux (prestige, gloire, reconnaissance par des personnes importantes) ;
- Personnels (satisfac tion vis-à-vis de réussites importantes).

Selon l'orientation de l'athlète, l'un de ces avantages peut être perçu comme plus ou moins important et motivant. Ainsi, les entraîneurs doivent connaître leurs athlètes pour mieux comprendre comment ils sont individuellement attirés par les substances.

VARIABLES SITUATIONNELLES

APPLICATION DU MODÈLE COM-C POUR RÉDUIRE LE RISQUE DE DOPAGE PAR INADVERTANCE

APTITUDE

Capacité psychologique et physique à réduire le risque de dopage par inadvertance

PSYCHOLOGIQUE

Connaissez vos responsabilités et ce que vos athlètes peuvent et ne peuvent pas prendre Sachez comment vérifier (TOUT) :

- Abonnez-vous aux mises à jour de l'AMA.
- Suivez une formation de conseillers antidopage au Royaume-Uni (UKAD).
- Adhérez au code de conduite et à la politique de protection et de bien-être de BASES.

PHYSIQUE

Si nécessaire, les athlètes doivent acheter des médicaments au Royaume-Uni et les emmener à l'étranger. Si un athlète tombe malade à l'étranger, il doit informer le professionnel de la santé qu'il est un athlète lié par le Code afin que le professionnel de santé puisse vérifier si le médicament est sur la liste des produits dopants et informer l'athlète en conséquence (MP).
Signalez tout comportement qui contrevient au Code mondial antidopage via les canaux suivants :

- Le responsable désigné de la sauvegarde du BASES via la hotline de support.
- Service d'assistance téléphonique pour signaler le dopage dans le sport (TOUT).

OPPORTUNITÉ

Facteurs extérieurs à la personne qui rendent possible la performance du comportement ou l'incitent

PHYSIQUE

- Donnez accès à des praticiens qualifiés et accrédités (SC).
- Suivez le processus de prise de décision concernant les suppléments du Registre de nutrition sportive et d'exercice (SENr).
- Encouragez les athlètes à divulguer leur consommation de suppléments et de médicaments en vente libre sur leur formulaire de prélèvement d'échantillons de dopage (SC, MP).
- À l'étranger, les athlètes devraient manger dans des restaurants approuvés par les organisateurs de la manifestation sportive. Si cela n'est pas possible, les sportifs devraient choisir des aliments provenant d'une source alimentaire connue, éviter de manger du foie ou des produits dérivés du foie et éviter de manger des produits carnés inhabituels ou exotiques (CF).
- Vérifiez le statut d'interdiction de tout médicament via la base de données de référence en ligne sur les médicaments, Global DRO. Avant cela, recevez la formation nécessaire pour naviguer sur le site et éviter des erreurs coûteuses conduisant à une violation des règles antidopage (MP).

SOCIAL

- Renforcez l'importance de l'utilisation de compléments alimentaires de qualité contrôlée par lots. Insistez sur la nature « sans garantie » du processus de certification. Vérifiez les numéros de lot et ne vous fiez pas aux logos (SC).

- Découragez activement les athlètes d’utiliser des produits favorisant la croissance musculaire extrême, la force ou la perte de graisse (SC).
- Promouvez l’importance de dénoncer le dopage dans le sport et rendre hommage à ceux qui le font. Ce faisant, abordez la stigmatisation de la discussion sur le dopage dans le sport (TOUT).
- Encouragez les pairs et les athlètes à vérifier habituellement si l’intervention ou le choix de style de vie est conforme aux règles du sport (TOUT).

MOTIVATION

Processus cérébraux qui dynamisent et dirigent le comportement

RAISON (RÉFLEXION)

- Les dirigeants sportifs doivent activement promouvoir, prioriser et renforcer l’importance du bien-être des athlètes et du sport propre (TOUT).
- Fournissez aux athlètes un feedback et un suivi réalistes (TOUT).
- Favorisez une responsabilité collective pour un sport propre et développez l’auto-efficacité pour prévenir le dopage involontaire (TOUT).
- Renforcez les nombreuses conséquences à la violation des règles anti dopage (TOUT).

AUTOMATIQUE

- Dans l’environnement d’entraînement et de compétition, affichez des messages et des indices favorisant des images positives de sport propre et des stratégies pour réduire le risque de dopage par inadvertance (TOUT).
- Incorporez un plan d’action pour le sport propre dans votre pratique professionnelle afin de soutenir le développement de comportements habituels de réduction des risques (TOUT).
- Renforcez continuellement l’importance d’une routine de réduction des risques de dopage par inadvertance avec vos athlètes (TOUT).

SC = compléments alimentaires contaminés ; MP = utilisation de médicaments dont l’ingrédient n’est pas connu est interdit/présent ; CF = consommation d’aliments contaminés ; TOUT = toutes les catégories de risque.

Reproduit avec l’autorisation de S. Backhouse *et al.* « La déclaration d’expert BASES sur le dopage involontaire dans le sport », The Sport and Exercise Scientist. Publié pour la première fois dans The Sport and Exercise Scientist, 2017. Publié par la British Association of Sport and Exercise Sciences - www.bases.org.uk

- Perception de prévalence (à quelle fréquence les autres utilisent cette substance) ;
- Expérience de la punition et de l'évitement de la punition ;
- Statut professionnel (combien d'argent et quel statut pourraient être perdus) ;
- Perception de la légitimité de l'autorité (la capacité de l'administration sportive à faire appliquer la loi) ;
- Type de médicament (ses effets et effets secondaires).

Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive de variables situationnelles médiatrices potentielles, mais elle comprend plutôt les variables les plus courantes influençant l'analyse des coûts et des avantages perçus de la consommation de substances. Ainsi, encore une fois, un modèle interactionnel devrait être utilisé, suggérant que l'analyse coût-bénéfice perçue d'un individu est affectée par plusieurs facteurs situationnels pour produire une décision en lien avec la consommation on non substances.

Le MDSS part de l'hypothèse que le sport sans drogue est souhaitable, tout comme la spécification des facteurs qui peuvent affecter les décisions en matière de consommation de substances. Les études suggèrent que le sens de la morale d'une personne est un puissant moyen de dissuasion. La recherche sur la moralité suggère en outre que plus une croyance particulière est ancrée et plus elle est enracinée tôt dans la vie, plus il est probable qu'une personne adhère à cette croyance. Cela signifie que les efforts visant à convaincre de jeunes athlètes prometteurs que l'usage de substances améliorant la performance est déloyal auront probablement un effet plus important que d'investir davantage dans la dissuasion légale.

ENTRAÎNEURS ET ABUS DE SUBSTANCES

Avec une telle couverture médiatique des athlètes et de l'abus de substances, nous oublions parfois que certains entraîneurs ont aussi des problèmes d'alcool. Par exemple, la police a rendu public le fait que Gary Moeller, ancien entraîneur de football du Michigan, ait saccagé, alors qu'il était ivre, l'intérieur et l'extérieur d'un restaurant. Les récits dépeignaient un homme de cinquante-quatre ans incontrôlable, brisant des verres sur sa table, chantant fort et essayant de danser avec d'autres femmes après le départ de sa femme du restaurant. Sous l'emprise de l'alcool, il était incohérent, violent et incroyablement vulgaire. Lorsque la police est arrivée, Moeller a frappé un policier avant d'être arrêté et accusé de troubles de l'ordre public et d'agression et de coups et blessures. Ces évènements l'ont forcé à démissionner le lendemain.

Dennis Eroickson, ancien entraîneur des *Seahawks* de Seattle, a reçu l'ordre de participer à une cure de désintoxication pour alcoolisme après avoir été arrêté pour conduite en état d'ébriété et avoir eu un accident de voiture. Les problèmes d'alcool d'Erickson étaient apparus plus tôt et étaient

connus à l’Université de Miami. Malheureusement, les problèmes des entraîneurs faisant preuve d’un manque de maîtrise de soi, qui se traduit par une consommation excessive d’alcool et même de la violence conjugale, ont été signalés avec une fréquence alarmante ces dernières années. Peut-être que le stress élevé associé au coaching contribue à ces épisodes incontrôlables (voir chapitre 22). Les entraîneurs, comme leurs joueurs, ne sont pas des icônes mais seulement des humains imparfaits.

La mise en place de politiques et de procédures de détection de l’usage et de l’abus de substances dans le cadre d’un programme formel d’éducation antidopage s’est également avérée efficace. Par exemple, le comité d’éducation antidrogue de la NCAA a élaboré à l’origine un ensemble de directives minimales à l’intention de ses institutions membres (Carr et Murphy, 1995) ; Ces directives pourraient également s’appliquer aux athlètes d’autres niveaux. Ce modèle prévoit une éducation aux substances pour les athlètes et les responsables sportifs, un soutien au traitement et des séances de formation pour les entraîneurs, les formateurs sportifs et les médecins d’équipe afin d’aider à détecter et à gérer les problèmes liés aux drogues et à l’alcool. Avec quelques légères mises à jour, ce modèle reste valable aujourd’hui.

POINT CLÉ

Les dépendants aux substances interdites de longue durée mentent souvent, nient le problème et prennent des mesures pour éviter d'être repérés.

PRÉVENTION ET CONTRÔLE DE L'ABUS DE SUBSTANCES

L'abus de substance étant une question clinique, il est peu probable que les professionnels du sport et du fitness participent à des programmes de traitement de ces abus Nous pouvons jouer un rôle majeur dans la prévention de l'abus de substances en fournissant des ressources à nos athlètes, mais gardez à l'esprit que l'éducation, bien qu'importante, ne peut dissuader tous les sportifs de faire l'expérience de l'utilisation de substances. Dans le même ordre d'idées, une enquête de la NCAA menée auprès des athlètes de 2010 à 2011 a révélé que plus de 50 % des athlètes pensaient que le dépistage obligatoire des substances avait réduit la consommation de substances parmi les athlètes de la NCAA. Voici des suggestions pour aider à prévenir ou au moins à réduire la probabilité de consommation de substances :

1. Offrez un environnement favorable qui aborde les raisons pour lesquelles les personnes consomment des substances. Renforcer l'autonomie des participants en augmentant l'estime de soi et la confiance en soi, car les personnes qui se sentent bien dans leur peau sont moins susceptibles de se droguer. Relativisez la victoire et réduisez la pression pour gagner à tout prix. Soyez à l'écoute des symptômes de la toxicomanie.

2. Informez les participants sur les effets de la consommation de drogues. La clé ici est d'être

informatif et précis en ce qui concerne les effets négatifs et positifs (amélio rant les performances) de diverses substances. Utiliser des exemples d'athlètes bien connus (ou faire venir des athlètes connus) peut être efficace. Vous pouvez citer l'exemple du quarterback de Green Bay Brett Favre : accro aux analgésiques, Favre a dû suivre une thérapie dans un centre de traitement pour faire face au problème. Vous pouvez également transmettre des informations par le biais d'athlètes leaders et utiliser des techniques de jeux de rôle et d'animation de groupe.

ATLAS ET ATHENA : PRÉVENTION DE LA TOXICOMANIE POUR LES SPORTIFS DU SECONDAIRE

ATLAS (*Athletes Training and Learning to Avoid Steroids*) pour les garçons et ATHENA (*Athletes Targeting Healthy Exercise and Nutrition Alternatives*) pour les filles sont deux programmes de prévention de la toxicomanie et de promotion de la santé basés sur des expériences réelles et construits pour les équipes sportives du secondaire. Le programme, développé par Goldberg et Elliot (2005), consiste en un réseau d'écoles secondaires à travers le pays où les entraîneurs, les directeurs sportifs et les leaders étudiants-athlètes sont formés pour enseigner des choses telles que mieux

manger avant et après les entraînements et comment devenir plus fort grâce à diverses techniques de musculation. Plutôt que de souligner les effets à long terme des stéroïdes anabolisants, des pilules amaigrissantes, de la marijuana et de l'alcool, le programme se concentre sur les effets immédiats sur le potentiel athlétique – en informant les élèves, par exemple, que l'alcool est une toxine musculaire ; que la marijuana peut réduire la coordination musculaire ; et que les stéroïdes anabolisants peuvent causer de l'acné, rétrécir les testicules (hommes) et provoquer des poils sur le visage (femmes).

Comme indiqué précédemment, le dépistage des substances ne semble pas être particulièrement efficace en tant que moyen de dissuasion, et donc le programme adopte une approche plus pédagogique. Bien qu'il n'en soit encore qu'à ses débuts, des recherches et des rapports anecdotiques suggèrent que le programme est efficace. Dans un résumé des résultats, Hildebrandt et ses collègues (2011) soutiennent que les programmes ATLAS et ATHENA se sont avérés efficaces pour réduire les intentions de s'engager dans des comportements de modelage corporel malsains, bien que leur effet sur la réduction des comportements réels n'ait pas encore été étayé empiriquement. Les membres de ces programmes ont également déclaré ne pas avoir l'intention de participer à des pratiques de perte de poids malsaines et être plus conscients des conséquences négatives de la consommation de substances.

3. Dès le début, sensibilisez les athlètes à l'idée que l'utilisation de substances améliorant la performance équivaut à de la tricherie et à une concurrence déloyale. Comme indiqué précédemment, l'amélioration de la morale des athlètes semble avoir le plus grand effet sur l'inhibition de la consommation de substances. Commencez tôt les programmes et continuez à exposer les jeunes athlètes à l'idée qu'il est injuste et tout simplement faux de gagner grâce à l'utilisation de drogue.

4. Donnez le bon exemple. Les actions sont plus éloquentes que les mots, les entraîneurs et les animateurs doivent donc surveiller leurs propres actions et ne pas fumer, mâcher du tabac ou boire de manière excessive. Les entraîneurs qui ont des problèmes personnels devraient eux aussi obtenir de l'aide. Un excellent exemple de ce type d'effort est le programme Sport Propre de l'Agence antidopage des États-Unis, un programme de sensibilisation et d'éducation communautaire pour les parents, les entraîneurs et les athlètes, qui vise à assurer une expérience sportive positive pour les jeunes en mettant l'accent sur la compétition « propre », l'esprit sportif et les stratégies sans drogue pour atteindre des performances optimales.

5. Enseignez les habiletés d'adaptation. Comme indiqué précédemment, l'augmentation de l'anxiété et du stress ainsi qu'une diminution de la confiance en soi peuvent contribuer à la consommation de substances. Par conséquent, des stratégies d'adaptation telles que le passage d'un discours intérieur négatif à un discours positif, la gestion du stress, le recadrage et l'arrêt de la pensée peuvent être utilisées pour faire face au stress et améliorer la confiance en soi.

6. Un programme de feedback personnalisé sur le Web (Martens, Dams-O'Connor et Baeck, 2006) a permis de réduire considérablement la consommation d'alcool

chez les athlètes à risque. Les athlètes ont reçu un feedback personnalisé (par exemple, en comparant leur propre consommation d'alcool avec les normes nationales des pairs) ; un résumé de leur fréquence de consommation au cours de la dernière année ; et des informations sur le coût financier de la consommation d'alcool, les calories associées à la consommation d'alcool et le risque inhérent à l'alcool. Un autre programme en ligne qui cible la prévention de l'alcool, ainsi que d'autres aspects de la santé et du bien-être, est myPlaybook, conçu spécifiquement pour les étudiants-athlètes de première année de la NCAA. Dans son programme sur la consommation d'alcool, il se concentre sur le changement des perceptions des normes sociales et des attentes des résultats négatifs de la consommation d'alcool (Fearnow-Kenney et al., 2016). Les résultats indiquent que les étudiants participant au programme ont estimé que la prévalence de la consommation d'alcool par les pairs était inférieure à celle du groupe témoin (que les normes sociales de consommation d'alcool ont été abaissées). Cependant, les attentes négatives de la consommation d'alcool ne différaient pas entre les groupes témoins et expérimentaux. Les auteurs suggèrent qu'il faut mettre davantage l'accent sur la valorisation de la limitation de la consommation d'alcool (le fait de ne pas boire ou de boire de manière responsable doit être valorisé afin d'augmenter la conscience des effets négatifs de la consommation d'alcool). Ainsi, les programmes en ligne semblent être efficaces pour fournir un feedback personnalisé à un grand nombre d'étudiants-athlètes afin de réduire la consommation d'alcool et de changer les perceptions des normes sociales.

DÉPENDANCE À L'EXERCICE

Un autre type de dépendance (bien que tout le monde ne le considère pas comme une dépendance) est la dépendance à l'exercice. Par exemple, certaines personnes développent des sentiments exceptionnellement forts au sujet de l'exercice, comme le montre la citation de Waldemar Cierpinski, le double médaillé d'or olympique au marathon de l'ancienne Allemagne de l'Est :

> **« Je cours depuis l'enfance… C'est la passion de ma vie. Courir le plus longtemps possible – j'en ai fait un sport. Je n'ai pas d'autres secrets. Sans courir, je ne pourrais pas vivre. (Cierpinski, 1980) »**

L'engagement intense dans l'exercice, en particulier la course à pied, a été décrit en des termes tels que la compulsion (Abell, 1975), la dépendance (Sachs et Pargman, 1984), l'obsession (Waters, 1981), la fixation à l'exercice physique (Benyo, 1990) et la dépendance (Glasser, 1976). Dans la littérature sur la psychologie de l'exercice, la plupart des auteurs utilisent le terme d'addiction pour désigner une implication intense dans l'exercice.

QU'EST-CE QUE L'ADDICTION À L'EXERCICE ?

L’addiction l’exercice est une dépendance psychologique ou physiologique (ou psychologique et physiologique) à l’égard d’un régime régulier d’exercice qui se caractérise par des symptômes de sevrage après vingt-quatre à trente-six heures sans exercice (Sachs, 1981). Notez, en outre, que la dépendance à l’exercice comprend généralement des facteurs psychologiques et physiologiques. Certains symptômes de sevrage généralement associés à l’arrêt de l’exercice comprennent l’anxiété, l’irritabilité, la culpabilité, des contractions musculaires, une sensation de ballonnement et de la nervosité. Mais cela ne se produit que si une personne est empêchée de faire de l’exercice pour une raison quelconque (par exemple, blessure, travail ou obligations familiales), plutôt que de prendre délibérément un jour ou deux de congé.

❇ ADDICTION POSITIVE À L’EXERCICE

Le concept d’addiction bénéfique à l’exercice, en particulier la course à pied, a été popularisé par William Glasser dans son livre *Positive Addiction* (1976). Glasser a soutenu que les addictions positives telles que la course et la méditation favorisent la force psychologique et augmentent la satisfaction de vivre. Cela contraste fortement avec les addictions négatives, telles que la dépendance à l’héroïne ou à la cocaïne (mentionnée plus haut), qui altèrent inévitablement le fonctionnement psychologique et physiologique. Glasser considérait l’exercice comme une contrainte (plutôt qu’une addiction) qui augmente la force psychologique et physique d’une personne, améliorant ainsi son état de bien-être et de fonctionnement. Plutôt que d’utiliser des évaluations et des analyses quantitatives standards, Glasser a inclus des données qualitatives provenant d’évaluations cliniques et psychiatriques.

Dans l'addiction positive à l'exercice, les divers avantages psychologiques et physiologiques auxquels nous venons de parler se produisent généralement lorsqu'une personne continue à pratiquer régulièrement une activité physique. Dans le cas d'une addiction positive à l'exercice, les sportifs considèrent leur implication dans une activité physique régulière comme importante dans leur vie et ils peuvent réussir à intégrer cette activité à d'autres aspects de leur vie, y compris le travail, la famille et les amis. L'exercice devient une habitude quotidienne, et ce niveau d'implication représente une « habitude saine ».

❊ DÉPENDANCE NÉGATIVE À L'EXERCICE

Bien que de nombreux pratiquants développent une dépendance positive à leur exercice, pour un petit pourcentage de personnes, l'exercice physique peut contrôler leur vie (Berger et Tobar, 2011 ; Morgan, 1979). Lorsque cela se produit, la personne a une addiction négative à l'exercice qui entrave les autres sphères de la vie. Cette dernière se structure autour de l'exercice à tel point que les responsabilités familiales et professionnelles en souffrent et que les relations sociales passent au second plan. Cet état reflète apparemment une inadaptation personnelle ou sociale et met en parallèle d'autres processus d'addiction caractérisés par une augmentation de la dépendance à la dose et des symptômes de sevrage en situation de privation. Chan (1986) a décrit comment les gens deviennent généralement dépendants de l'exercice :

> **« L'addict typique est… une femme ou un homme, qui a commencé à faire de l'exercice à l'âge adulte pour perdre du poids et devenir plus en forme physiquement. À mesure que ces personnes améliorent leur rythme cardiaque, perdent**

> **du poids et se sentent mieux physiquement, elles commencent également à se sentir mieux dans leur peau. Elles développent un sentiment de contrôle sur leur corps – quelque chose qu'elles n'avaient pas pu faire en suivant un régime – et ce sentiment de contrôle se généralise à un sentiment de contrôle sur leur vie. En d'autres termes, elles se sentent plus puissantes et plus sûres d'elles-mêmes. »**

Dans ce sens, il est instructif de faire la différence entre la dépendance primaire et secondaire à l'exercice (Kerr, Linder et Blaydon, 2007). Dans la dépendance primaire à l'exercice, l'exercice est une fin en soi, même si elle peut inclure des troubles des conduites alimentaires dans le but d'améliorer les performances. Dans la dépendance à l'exercice secondaire, l'exercice est le symptôme d'un autre état pathologique primaire, tel qu'un trouble des conduites alimentaires. Kerr et ses collègues (2007) recommandent que les critères de diagnostic de ceux qui sont addicts à l'exercice incluent au moins trois symptômes sur une période de douze mois. Les symptômes peuvent être les éléments suivants :

- Tolérance ou besoin de faire plus d'exercice ;
- Symptômes de sevrage (anxiété, fatigue) ;
- Perte de contrôle ;
- Conflit lorsque l'exercice prime sur les autres activités ;
- Consacrer de plus en plus de temps à l'exercice ;

- Faire de l’exercice en plus grande quantité que prévu ;
- Continuer à faire de l’exercice malgré la connaissance des problèmes.

Mc Namara et Mc Cabe (2012) ont tenté de développer un modèle biopsychosocial pour aider à expliquer le développement et le maintien de la dépendance à l’exercice chez les athlètes de haut niveau. Les résultats ont révélé que les athlètes classés comme dépendants à l’exercice avaient un indice de masse corporelle plus élevé, présentaient une dépendance à l’exercice plus élevé et plus inadaptée, et rapportaient une pression plus importante de la part des entraîneurs et des coéquipiers et un soutien social plus faible que les athlètes qui n’étaient pas catégorisés comme dépendants à l’exercice. Cette première étude confirme l’utilité d’utiliser un modèle biopsychosocial de dépendance à l’exercice pour comprendre l’étiologie de la dépendance à l’exercice chez les athlètes d’élite.

Bien qu’ils n’utilisent pas de modèle biopsychosocial, Yougman et Simpson (2014) ont étudié le risque de développer une dépendance à l’exercice chez les triathlètes qui s’entraînent généralement pour les courses de longue distance. Les résultats ont montré qu’environ 20 % des triathlètes de l’étude (1 285 participants au total) risquaient de développer une dépendance à l’exercice. Le risque de développer une dépendance à l’exercice augmentait avec la quantité d’entraînement effectuée pour se préparer à ces courses. En outre, environ 25 % de ces athlètes ont déclaré que l’exercice était la chose la plus importante dans leur vie, ce qui est préoccupant étant donné la possibilité distincte que l’entraînement entre en conflit avec le travail, les relations sociales et d’autres obligations. Les chercheurs recommandent d’étudier les triathlètes (et les autres athlètes pratiquants ou

s’entraînant à des niveaux très élevés) qui ont réussi équilibrer cet entraînement avec d’autres aspects de leur vie.

❊ DÉPENDANCE À L’EXERCICE ET À L’ESTIME DE SOI

Une étude de Martin, Martens, Serrao et Rocha (2008) a révélé qu’une personne peut devenir dépendante de l’exercice lorsqu’elle tente d’utiliser l’exercice comme moyen d’améliorer l’estime de soi. De plus, il a été constaté que la dépendance à l’exercice était liée à des problèmes d’alcool chez les étudiants (Hall, Hill, Appelton et Kozub, 2009). Il semble que la dépendance à l’exercice puisse être liée à des comportements inappropriés (sans pour autant en être la cause). Enfin, une étude scientifique indique que les athlètes et les pratiquants qui étaient dépendants de leur sport ou de l’exercice ont tendance à avoir des niveaux plus élevés d’alcoolisme et d’autres dépendances chimiques plus tard dans la vie (Krivochekov et Lushnikov, 2011). Par conséquent, ces personnes doivent faire très attention à ce qu’une dépendance au sport ou à l’exercice ne se transforme pas en dépendance chimique plus tard dans la vie.

QUAND UN PRATIQUANT ADDICT NE PEUT PAS FAIRE DE L’EXERCICE

Que se passe-t-il lorsqu’un pratiquant addict est blessé et ne peut plus pratiquer ? Le pratiquant souffrira probablement de symptômes de sevrage, notamment ressentira des tensions, de l’agitation, de l’irritabilité, des symptômes de dépression, des problèmes interpersonnels et des sentiments de culpabilité. Dans une étude (Chan et Grossman, 1988), les coureurs blessés qui ont été empêchés de courir ont souffert d’une plus grande tension générale, d’anxiété, de

dépression, de confusion, de colère et d'hostilité – ainsi que d'une moindre estime de soi et de vigueur – que les coureurs en activité. Les auteurs ont conclu que ces symptômes de sevrage étaient similaires à ceux couramment observés dans le sevrage d'autres addictions. Un des moyens de faire face à une blessure est d'essayer de pratiquer d'autres activités. Un coureur qui se blesse la jambe peut encore nager et faire du vélo.

Un pratiquant peut prendre plusieurs mesures pour éviter de tomber dans le piège de la dépendance négative, notamment les suivantes :

- Prévoyez des jours de repos ou prenez-les si nécessaire ;
- Entraînez-vous régulièrement avec un partenaire plus lent ;
- Si vous êtes blessé, arrêtez de faire de l'exercice jusqu'à ce que vous ayez terminé votre rééducation et soyez guéri ;
- Alternez des séquences d'entrainement dures et d'autres plus faciles : combinez une intensité faible et une distance moindre avec des jours d'entraînement plus dur ;
- Si vous êtes intéressé par les bienfaits pour la santé, faites de l'exercice trois ou quatre fois par semaine pendant trente minutes ;
- Fixez-vous des objectifs réalistes à court et à long terme.

JEU COMPULSIF

Jusqu’à présent, ce chapitre s’est concentré sur trois problèmes qui prévalent dans les environnements sportifs d’aujourd’hui. Nous allons maintenant nous pencher sur un problème qui, malgré sa longue histoire dans le sport de compétition, n’a retenu que récemment l’attention des médias et du public : le jeu compulsif. Les bookmakers prennent et placent des paris (légalement et illégalement) depuis longtemps dans le sport. Le scandale du baseball des *Black Sox* dans les années 1920 a été l’un des premiers scandales à grande échelle documentés dans lequel les joueurs pariaient sur leurs propres matches et réalisaient parfois de mauvaises performances pour s’assurer que les paris appropriés étaient couverts. Les scandales liés au basket-ball ont fait parler d’eux dans les années 1950 et au début des années 1960, lorsqu’il a été prouvé que trente-sept basketteurs de vingt-deux écoles avaient truqué des matches et fait des paris illégaux. Le partage des points effectué par les basketteurs de la *City University* de New York a particulièrement secoué le monde du sport. À l’époque, les joueurs ne voyaient rien de mal à gagner avec six points d’avance au lieu de douze. On ne leur a pas demandé de perdre le match mais de contrôler l’écart des points.

Vous pourriez vous demander pourquoi ces athlètes et d’autres après eux se sont associés à des joueurs et ont commencé à se comporter ainsi. Des entretiens avec des joueurs (souvent des mafieux reconvertis) montrent qu’ils essaient l’une des trois choses suivantes. Premièrement, les joueurs peuvent aider un athlète à créer une dette de jeu qu’il ne peut pas payer. L’athlète a alors le choix : cracher l’argent ou « rendre un service » (ne pas marquer trop de points). Deuxièmement, les joueurs séduisent les athlètes en leur proposant des dîners raffinés, de l’alcool et de la drogue et créent des opportunités de relations sexuelles.

Troisièmement, un pot-de-vin d'un certain montant (généralement autour de 10 000 €) persuadera souvent un athlète réticent de passer du côté obscur.

Le jeu dans le sport est devenu de plus en plus visible dans des affaires très médiatisées impliquant, par exemple, le quarterback Art Schlichter ; Pete Rose (banni du *Hall of Fame* en 2004 pour avoir parié sur le baseball, il a admis avoir parié sur le baseball au bout de treize ans de déni) ; et les joueurs de basket-ball et de football du *Boston College*, du *Northwestern* et de l'Université de Tulane parient sur leurs matches. Même Michael Jordan est connu pour parier de grosses sommes d'argent (généralement sur son jeu au golf, pas au basket-ball). Mais les cas très médiatisés ne sont évidemment que la partie émergée de l'iceberg, et les paris sportifs sont manifestement très répandus. En outre, la gravité des paris sportifs est soulignée par le nombre de cas d'athlètes et d'étudiants qui se sont suicidés à cause de dettes de jeu croissantes.

PRÉVALENCE DU JEU SPORTIF

Les paris sportifs sont presque un passe-temps national, en effet, une enquête *ESPN* a révélé qu'environ cent-dix-huit millions d'Américains ont parié sur le sport d'une manière ou d'une autre en 2008. Les paris sportifs, illégaux dans presque tous les pays, sont clairement en plein essor. Par exemple, il a été estimé que le jeu a atteint des niveaux problématiques ou pathologiques chez 12 % des hommes et 3 % des femmes participant à des sports inter-universitaires (Weinstock, Whelan et Meyers, 2000). Ce jeu illégal est souvent encouragé par la publication dans les quotidiens des cotes et des lignes de paris pour les événements à venir. Les personnes intéressées par le jeu ont juste à choisir parmi un nombre croissant de sites Web. Avec cet accès facile au

jeu de hasard, les experts du jeu compulsif conviennent que les étudiants sont particulièrement vulnérables.

Voici quelques statistiques sur les paris universitaires (Huan, Jacobs, Derevensky, Gupta et Paskus, 2007) :

- Les chercheurs estiment que 75 % des étudiants d'université ont joué au cours de la dernière année, que ce soit légalement ou illégalement ;
- Environ 67 % des étudiants parient sur le sport ;
- 6 % de tous les étudiants aux États-Unis ont un grave problème de jeu ;
- L'activité de jeu la plus fréquemment choisie par les étudiants est la loterie (41 %), suivie des jeux de cartes (38 %) et des paris sportifs (23 %) ;
- Presque tous les lycées et universités américains ont des politiques sur la consommation d'alcool des étudiants ; cependant, seulement 22 % ont une politique officielle sur les jeux de hasard ;
- Les athlètes sont très exposés aux jeux de hasard en raison de leur personnalité compétitive, de leur besoin d'action et d'excitation, de leur perception des normes sociales et de leur sentiment d'avoir des droits.

Le fait que ces chiffres estimés soient significativement plus élevés chez les étudiants universitaires que dans le reste de la population est l'une des raisons pour lesquelles Sports Illustrated a publié en 1995 une série en trois articles détaillant les vastes activités de jeu sur les campus à travers le pays (Layden, 1995). De nombreuses opérations de paris d'étudiants ont été documentées et le rapport a révélé à quel point il est

facile pour les étudiants de parier avec un bookmaker, qui est généralement un camarade d'université lui-même gravement endetté par les paris et dépassé par la situation. Par exemple, un étudiant de l'Université du Nevada à Las Vegas a volé un total de 89 000 dollars à huit banques de Las Vegas, et un étudiant de l'Université du Texas a volé plus de 12 000 dollars à une banque, tous deux essayant de rembourser leurs dettes de jeu. Les étudiants ont été condamnés à des peines de prison d'environ dix ans. Même aujourd'hui, les étudiants représentent encore un pourcentage important des joueurs.

Une étude de la NCAA (2004) portant sur 21 000 athlètes s'est concentrée sur les paris des étudiants dans les sports universitaires. Les résultats ont révélé que 35 % des athlètes masculins et 10 % des athlètes féminines avaient parié sur des sports universitaires au cours de l'année écoulée et que les athlètes de division III étaient plus susceptibles de jouer. L'étude a également révélé que 2,3 % des joueurs de football ont été invités à influencer le résultat des matches en raison de dettes de jeu, et 1,4 % a admis avoir modifié leur performance pour changer le résultat. Fait intéressant, environ 60 % des athlètes de la division I et 40 % des athlètes de la division III ont déclaré ne pas connaître les règles de la NCAA concernant les paris sportifs, qui prévoient des sanctions pouvant aller jusqu'à la fin de leur bourse d'études. L'étude de 2004 a été reproduite en 2008 et a révélé que les taux de jeu des étudiants athlètes, bien que toujours élevés, ont légèrement diminué au cours des quatre années écoulées, bien que les jeux d'argent en ligne et dans les sports aient augmenté chez les hommes (Shead, Derevensky et Paskus, 2014).

En raison du nombre élevé d'athlètes participant à des activités de jeu d'argent, la NCAA a lancé plusieurs programmes éducatifs et, en 2009, a mené une étude

de suivi pour tester l’efficacité de ces programmes. Les résultats, en général, ont révélé une certaine diminution de l’activité de jeu (en partie parce que les athlètes étaient plus familiers avec les règles concernant le comportement de jeu), même si cela restait un problème. Par exemple, 30 % des athlètes masculins jouaient encore, contre 35 % en 2004 (NCAA, 2009). Une autre étude a testé l’efficacité d’une vidéo éducative en ligne développée par la NCAA pour réduire le jeu chez les joueurs de baseball de la NCAA. Les résultats ont montré que la vidéo avait quelque peu réussi à réduire le jeu chez les athlètes, bien que des activités de jeu importantes aient encore cours. Les athlètes avaient tendance à parier sur des jeux d’adresse tels que des jeux de cartes, les paris sportifs, le bowling, le billard et le golf. La partie la plus efficace de la vidéo consistait à faire parler des athlètes célèbres actuels des inconvénients et des maux liés au jeu (Mowrer, Wiwer, Momrey et O’Neill, 2016).

Ellenbogen, Jacobs, Derevensky, Gupta et Paskus (2008) ont interrogé plus de vingt-mille étudiants-athlètes de la NCAA au sujet de leurs comportements de jeu. Les résultats ont révélé que 62 % des athlètes masculins et 43 % des athlètes féminines universitaires ont déclaré jouer, bien que seulement 4 % des athlètes masculins et 0,4 % des athlètes féminines aient déclaré avoir un problème de jeu ; ces pourcentages sont similaires à ceux des étudiants non-athlètes. Cependant, 13 % des athlètes masculins et 3 % des athlètes féminines ont déclaré jouer chaque semaine ; ces pourcentages sont trois fois plus élevés que ceux des étudiants non sportifs. De plus, les athlètes masculins pratiquant des sports de haut niveau (baseball, football) étaient plus susceptibles de signaler un problème de jeu que ceux pratiquant d’autres sports (athlétisme, volley-ball). Fait intéressant, près de la moitié des athlètes de l’échantillon n’étaient pas sûrs ou n’étaient pas au

courant des règles de la NCAA concernant les jeux de hasard dans les universités. En raison de ces problèmes et de cette confusion, la NCAA a nommé un groupe de travail pour faire des recommandations concernant le jeu parmi les athlètes universitaires.

Le jeu ne commence pas à l'université. Les experts conviennent que le phénomène est *« incroyablement étendu »* auprès des lycéens. Dans les enquêtes menées en 2007 par *USA Today* et en 2009 par *ESPN*, 26 % des athlètes masculins ont déclaré avoir commencé à jouer avant le lycée, et 66 % ont déclaré avoir commencé au lycée. La police a arrêté quatre hommes dans le New Jersey pour avoir dirigé une opération de paris sportifs et de prêt usuraire qui comptait au moins cinquante lycéens comme clients. Le problème dans les enquêtes sur ces types de cas est que les parents ont tendance à avoir l'une des trois réactions suivantes : ils ont peur de dire quoi que ce soit parce qu'ils pensent que le crime organisé est impliqué ; ils pensent pouvoir gérer le problème eux-mêmes à la maison ; ou – le plus souvent – ils disent : *« Dieu merci, ce n'est pas de la drogue ».* En substance, les parents ne considèrent souvent pas le jeu de hasard chez les adolescents comme un problème grave et ils se trompent souvent dans cette évaluation (Layden, 1995).

SIGNES DE JEU COMPULSIF

Les joueurs compulsifs présentent certaines caractéristiques telles que la vantardise, l'arrogance, un optimisme sans bornes et une compétitivité extrême et sont souvent très intelligents. Mais, selon les experts, il est pratiquement impossible de repérer un joueur compulsif dans la foule, car il est expert dans le déni. Parce que le jeu est quelque chose que beaucoup de personnes font, cela relève du même domaine que la

consommation d’alcool – on ne le remarque que lorsqu’il y a des conséquences négatives, comme dans le cas d’Art Schlichter.

HARCÈLEMENT ET ABUS SEXUELS DANS LE SPORT

Le harcèlement sexuel fait référence à un comportement envers une personne qui implique un comportement verbal, non verbal ou physique sexualisé, intentionnel ou non, qui est basé sur un abus de pouvoir et de confiance et est considéré par la victime comme indésirable ou contraint. Les données recueillies sur une période de seize ans ont montré que les points de convergence concernant l’intimité, l’opportunité et la coercition ou le pouvoir caractérisaient le plus souvent les abus sexuels sur les athlètes par des entraîneurs (ou d’autres figures d’autorité). Plus précisément, instaurer la confiance et l’amitié, développer l’isolement et le contrôle, fidéliser, garantir le secret et cibler une victime potentielle sont des aspects de ce que l’on a appelé le processus de préparation conduisant à des abus sexuels. Les facteurs de risque spécifiques à la situation comprennent le fait de se rendre au domicile de l’entraîneur, de se faire masser

par l’entraîneur et d’être ramené à la maison par l’entraîneur. De plus, la faible estime de soi des athlètes, les relations parent-athlète à distance et le dévouement à l’entraîneur sont des facteurs de risque personnels.

Le CIO recommande que toutes les organisations sportives élaborent des politiques spécifiques pour la prévention du harcèlement et des abus sexuels, surveillent la mise en œuvre de ces politiques et procédures, encouragent des partenariats solides avec les parents et les soignants et développent un programme d’éducation et de formation sur le harcèlement et les abus sexuels dans leurs sports.

Lauréat du prix *National League Cy Young* R.A. Dickey et la médaillée d’or olympique en judo Kayla Harrison ont été deux des premières athlètes de classe mondiale à raconter leurs histoires concernant les années d’abus sexuels commis par un entraîneur et une baby-sitter. Ces années ont été remplies de honte, de culpabilité, de peur, de pensées suicidaires et de dépression déchirante. Les histoires sur la façon dont ces courageux athlètes ont atteint la grandeur en combattant ces démons devraient donner de l’espoir aux autres et les aider à se libérer ou à se remettre des abus sexuels qu’ils ont subis. Pour un compte rendu complet des histoires de ces athlètes, voir Smith (2012).

L’une des affaires d’abus sexuels les plus connues dans le sport est probablement le scandale d’abus sexuels sur des enfants qui a éclaté en 2011 à l’Université d’État de Pennsylvanie, impliquant Jerry Sandusky, entraîneur de football de longue date, qui a

agressé sexuellement au moins neuf garçons mineurs sur la propriété de l'université ou à proximité, et les actions présumées de certains responsables de l'université pour couvrir les incidents. À l'issue d'une enquête approfondie du grand jury, Sandusky a été inculpé et reconnu coupable de quarante-cinq chefs d'accusation d'abus sexuels, ce qui lui vaut une peine minimale de trente ans de prison. Dans son rapport, l'ancien directeur du FBI Louis Freeh a déclaré que les plus hauts dirigeants de Penn State ont fait preuve d'*« un mépris total pour la sécurité et le bien-être des enfants victimes de Sandusky pendant quatorze ans et ont donné à Jerry Sandusky le pouvoir de continuer ses abus ».*

Dans une affaire encore plus troublante, en 2017, Larry Nassar, qui était médecin d'équipe pour *USA Gymnastics* de 1986 à 2015 et docteur en médecine du sport pour la *Michigan State University* de 1996 à 2016 (il a été licencié de ces deux postes), a été accusé de vingt-cinq chefs d'accusation pour conduite sexuelle criminelle pour avoir abusé ou agressé sexuellement plus de cent cinquante athlètes adolescentes, dont plusieurs avaient moins de treize ans. Nassar a été condamné à cent soixante-quinze ans de prison pour des décennies d'abus sexuels. Les comportements se sont souvent produits sous le couvert d'un traitement et d'un massage de libération myofasciale, ce qui a entraîné des contacts inappropriés et parfois une pénétration digitale. Le fait que ce type de comportement ait duré si longtemps est troublant et à la suite du scandale, le président et directeur sportif de l'État du

Michigan a démissionné et l'ensemble du conseil d'administration de *USA Gymnastics* a démissionné.

Le personnel de médecine du sport et les entraîneurs doivent respecter certaines directives, en particulier lorsqu'un entraîneur ou un médecin travaille avec une athlète féminine. Si le traitement nécessite de toucher l'athlète, en particulier dans les zones sensibles (par exemple, lors de certains types de massage ou d'aide pédagogique), l'entraîneur ou le médecin du sport doit demander la permission avant de toucher. L'entraîneur ou le médecin ne doit jamais rencontrer l'athlète seul à huis clos lors de l'exécution de telles procédures. En fait, il est recommandé d'avoir une autre personne dans la salle lorsqu'un entraîneur rencontre un athlète en tête-à-tête. Dans de nombreuses organisations, il est désormais obligatoire que toute personne qui entend parler d'un abus sexuel (ne serait-ce qu'en surprenant une conversation) le signale aux autorités compétentes.

Ces précautions peuvent sembler excessives, mais le plus important est de protéger les jeunes athlètes contre les abus potentiels de la part des entraîneurs, du personnel médical sportif et d'autres adultes associés à une équipe. Dans cette optique, *USA Gymnastics* tient une liste de personnes, pour la plupart des entraîneurs, à qui il est interdit de participer à ce sport en raison d'abus sexuels qu'ils ont commis ou pour avoir enfreint les lois visant à protéger les mineurs. En 2016, cent-quinze noms figuraient sur la liste ; cependant, le nom de Nassar n'y figurait pas

avant qu'il ne soit reconnu coupable de ses crimes. L'affaire Nassar soulève donc une autre question : combien d'autres prédateurs sexuels ne figurent pas sur des listes comme celles-ci ?

Bien que le harcèlement et les abus sexuels soient totalement inacceptables dans et en dehors du sport, une étude intéressante de Kerr et Stirling (2013) a noté que l'élimination totale de tout contact entre l'entraîneur et l'athlète via des politiques de « non-contact » pouvait être une réaction excessive. Les résultats de l'étude, dans laquelle les jeunes athlètes et les entraîneurs ont été interrogés, ont révélé que les athlètes et les entraîneurs estimaient que le toucher était important à des fins d'enseignement et d'apprentissage, d'éloges et de reconnaissance, de consolation et pour assurer le bien-être des athlètes. Cependant, l'acceptabilité du toucher est affectée par des facteurs tels que les qualités interpersonnelles de l'entraîneur et de l'athlète, la nature de la relation interpersonnelle entre l'entraîneur et l'athlète et le contexte dans lequel le toucher se produit. Les résultats suggèrent que plutôt que de soutenir une culture « sans contact », il faut comprendre et promouvoir des moyens sûrs et sains de négocier l'utilisation du toucher. Un entraîneur de plongée, par exemple, a pris l'habitude de toujours demander à ses plongeuses la permission de les toucher lorsqu'il avait besoin de repérer physiquement leurs plongées.

Un expert a noté : « Le jeu sportif sur le campus est un sale petit secret de la vie universitaire en Amérique, et il est endémique et prospère » (Layden, 1995). Par conséquent, en tant que professionnels, nous devons être conscients de ce problème et ne pas faire l'autruche. Les références à des programmes tels que Gamblers Anonymous ou le National Council on Problem Gambling sont appropriées si vous identifiez un problème de jeu compulsif.

Dans une série d'articles sur le jeu de hasard à l'université, USA Today (2007) a présenté plusieurs signes d'un problème de jeu aux étudiants et à leurs parents étudiants et leurs parents :

▷ÉTUDIANTS

- Manquer des cours à cause du jeu ;
- Avoir de la difficulté à se concentrer en classe parce qu'ils pensent au jeu ;
- Acheter un livre ou se renseigner pour devenir un parieur plus habile ;
- Faire face à plus de dettes financières qu'ils ne peuvent en supporter.

▷PARENTS

- Un besoin d'argent inexpliqué ;
- Une augmentation soudaine de l'endettement sur les cartes de crédit ;
- Un étalage de richesses inexpliquées ;
- De l'argent et objets de valeur de la maison disparus ;
- Une baisse soudaine des notes ;
- Une faible participation en classe ;
- Dépression et anxiété ;

- Un éloignement de la famille, des amis et des centres d’intérêt extérieurs ;
- Regarder davantage de sports télévisés ;
- Des appels aux lignes de paris et aux 900 numéros surtaxés pour connaître les résultats sportifs ;
- Émotions excessives lors d’événements sportifs.

LE JEU COMPULSIF ET L’ARBITRAGE : UNE MENACE POUR L’INTÉGRITÉ DU JEU

En 2007, un officiel de la NBA, Tim Donaghy, un arbitre retraité depuis treize ans, a admis avoir parié sur les matches de la NBA (où il a officié) et informé les parieurs sur des éléments tels que l’état de santé des joueurs, les relations entre les joueurs et quels arbitres étaient assignés à quels matches – des informations qui ne sont censées être publiques que peu de temps avant le début du match. Il a également choisi les matches en fonction des équipes d’arbitres travaillant sur les matches et a été payé pour chaque choix qui était correct. Il a été condamné à quinze mois de prison, bien que le plus gros problème soit sa trahison de la confiance du public et des joueurs dans l’intégrité des officiels.

Bien que Donaghy n’ait probablement pas contribué à déterminer l’issue des matches, il s’est très certainement comporté d’une manière qui pouvait modifier le score final et ainsi influencer les nombreuses personnes pariant sur le jeu (en fonction de la « ligne », qui détermine le nombre de points par lequel une équipe est considérée comme favorite ou outsider par rapport à une autre). Un arbitre de basket-ball peut influencer la répartition des points de plusieurs manières, dont les suivantes :

- Sortir un joueur clé du match en sifflant très tôt des fautes (comme l’a dit un statisticien : « Si un arbitre attribue à un joueur clé une faute trop tôt, nous aurons de gros problèmes »).
- Siffler une faute « ticky tack » (les arbitres ont une grande marge de manœuvre pour déterminer les fautes à siffler).
- Faire respecter des infractions mineures (palmer le ballon, les trois secondes offensives, les défenses illégales et les violations de couloir sur les lancer-francs sont des fautes souvent commises mais rarement sifflées).
- Ne pas siffler les lancer-francs avec la même sévérité (le fait de siffler des fautes principalement contre une équipe peut facilement entraîner des changements de stratégie et de score final).

Dans une communication intéressante, les responsables de la NFL disent qu’ils prévoient d’embaucher environ vingt-quatre nouveaux officiels à plein temps en prévision de l’approbation de la légalisation des jeux. Ils

estiment qu’un plus grand nombre d’officiels à plein temps seront mieux à même de gérer l’environnement des paris et de se tenir à l’écart de toute implication illégale que les officiels à temps partiel. Ils veulent que la qualité de l’arbitrage soit irréprochable lors de l’augmentation prévue des paris sur les jeux. Le temps nous dira si les autres grandes ligues sportives renforceront leurs organisations pour s’assurer que leurs officiels (joueurs et entraîneurs) sont irréprochables ou s’ils essaieront de tirer parti de l’argent que le jeu légal pourrait apporter à leurs franchises.

LES VINGT QUESTIONS DES GAMBLERS ANONYMOUS

Gamblers Anonymous pose vingt questions aux nouveaux membres. Les joueurs compulsifs répondent généralement oui à au moins sept d’entre elles.

1. Avez-vous déjà perdu du temps au travail ou à l’école à cause des paris ?

2. Les jeux de hasard ont-ils déjà rendu votre vie familiale malheureuse ?
3. Les jeux de hasard ont-ils affecté votre réputation ?
4. Avez-vous déjà ressenti des remords après avoir joué ?
5. Avez-vous déjà joué pour obtenir de l’argent afin de payer des dettes ou résoudre d’autres difficultés financières ?
6. Les jeux d’argent ont-ils entraîné une baisse de votre ambition ou de votre efficacité ?
7. Après avoir perdu, avez-vous senti que vous deviez revenir le plus tôt possible et récupérer vos pertes ?
8. Après un gain, avez-vous ressenti une forte envie de revenir et de gagner davantage ?
9. Avez-vous souvent joué jusqu’à ne plus avoir un seul dollar en poche ?
10. Avez-vous déjà emprunté pour financer vos jeux de hasard ?
11. Avez-vous déjà vendu quelque chose pour financer vos jeux de hasard ?
12. Étiez-vous réticent à utiliser « l’argent réservé pour jouer » pour des dépenses normales ?
13. Les jeux de hasard vous ont-ils rendu indifférent à votre bien-être ou à celui de votre famille ?
14. Avez-vous déjà joué plus longtemps que prévu ?
15. Avez-vous déjà joué pour échapper à l’inquiétude ou aux ennuis ?

16. Avez-vous déjà commis ou envisagé de commettre un acte illégal pour financer vos jeux de hasard ?
17. Les jeux de hasard vous ont-ils causé des insomnies ?
18. Les disputes, les déceptions ou les frustrations créent-elles en vous une envie de jouer ?
19. Avez-vous déjà eu envie de célébrer une réussite par quelques heures de jeu de hasard ?
20. Avez-vous déjà envisagé l'autodestruction ou le suicide en raison de votre jeu ?

Reproduit avec la permission de *Gambler's Anonymous* (2002).

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. **Définir et discuter de la prévalence des troubles des conduites alimentaires et de l’alimentation dans le sport.**

L’anorexie mentale et la boulimie sont les deux troubles des conduites alimentaires les plus courants. Ces deux troubles sont définis dans le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Bien que divers symptômes soient associés à chacun de ces troubles, l’anorexie mentale est caractérisée par une peur intense de prendre du poids et une image corporelle déformée, tandis que la boulimie est caractérisée par des épisodes récurrents d’hyperphagie, des vomissements réguliers et une automutilation régulière. Les athlètes (en particulier dans les sports où le poids est une préoccupation, comme la lutte, la gymnastique et l’athlétisme) semblent présenter des taux plus élevés de problèmes en lien avec l’alimentation que la population générale. Mais des troubles en lien avec l’alimentation ne signifie pas nécessairement un trouble des conduites alimentaires

2. **Identifier les facteurs prédisposant au développement de troubles de conduites alimentaires.**

De nombreux facteurs prédisposent les individus à développer un trouble de conduites alimentaires. Certains sont biologiques et génétiques et d'autres sont environnementaux (restrictions de poids et normes) ou sociologiques (pression de l'entraîneur et des pairs).

3. Décrire comment reconnaître les troubles en lien avec l'alimentation.

Les signes et symptômes de la boulimie et de l'anorexie mentale sont à la fois physiques (poids trop faible, ballonnements, gonflement des glandes salivaires) et psychologiques ou comportementaux (régime excessif, hyperphagie, préoccupations de la nourriture). Nous devons aider les personnes à obtenir une assistance spécialisée appropriée. Un système de conseil doit être mis en place de manière confidentielle et professionnelle pour aider les personnes à faire face aux problèmes en lien avec l'alimentation.

4. Définir et discuter de la prévalence de l'abus de substances dans le sport.

L’abus de substances est l’un des problèmes les plus graves auxquels de nombreuses sociétés sont confrontées. Il est généralement lié à l’utilisation continue et récurrente de substances psychoactives dans des situations physiquement dangereuses ou dans lesquelles la vie personnelle ou professionnelle en pâtit. Bien qu’il soit difficile d’obtenir des chiffres exacts sur l’utilisation de certaines substances, nous savons que de nombreux athlètes et pratiquants prennent à la fois des substances améliorant la performance et des substances récréatives ; les deux types de substances ont des effets secondaires dangereux. Les exemples issus du baseball et d’autres sports professionnels montrent que l’utilisation de substances améliorant la performance est très répandue.

5. **Expliquer pourquoi certains athlètes et pratiquants prennent des substances.**

Les athlètes et les sportifs prennent généralement des substances pour des raisons physiques (par exemple, pour améliorer les performances), psychologiques (par exemple, pour soulager le stress) ou sociales (par exemple, pour satisfaire la pression des pairs).

6. **Discuter de la manière de détecter et de prévenir la consommation et l’abus de substances.**

La consommation et l’abus de substances sont détectés à la fois par des procédures formelles (dépistage de substances) et informelles (observation et écoute). Étant donné que le dépistage des substances est coûteux et souvent difficile à mettre en œuvre, nous devons être en mesure de reconnaître les signes et les symptômes de la consommation et de l’abus de substances. Les professionnels du sport et de l’exercice peuvent aider à prévenir l’abus de substance en donnant le bon exemple ; informer les pratiquants des effets de la consommation et de l’abus de substances ; et, plus important encore, fournir un environnement favorable qui traite des raisons pour lesquelles les personnes consomment des substances. Des programmes comme ATLAS et ATHENA ont démontré des résultats positifs dans la lutte contre la consommation de substances chez les athlètes du secondaire.

7. Discuter des concepts d’addiction positive et négative à l’exercice.

Le terme d’addiction positive à l’exercice a été popularisé parce que la course et d’autres formes d’exercice se sont avérées être associées à des résultats psychologiques positifs et à une plus grande satisfaction dans la vie. Cependant, pour un petit pourcentage de personnes, cette « habitude saine » de faire de l’exercice peut se transformer en une addiction négative dans laquelle c’est la pratique de l’exercice qui contrôle leur vie. Ceci est généralement associé à des impacts négatifs à la maison et au travail.

8. Discuter du problème des jeux de hasard sportif compulsif.

Les jeux d’argent dans le sport ont une longue histoire, bien qu’ils semblent avoir augmenté ces dernières années. Les statistiques nationales suggèrent que 6 à 8 % des étudiants sont des joueurs compulsifs, et on peut trouver de nombreux bookmakers sur de nombreux campus universitaires. Le jeu n’est souvent pas considéré comme un problème grave, mais, comme la drogue et l’alcool, il peut créer une dépendance. Habituellement, les joueurs compulsifs sont vantards et arrogants, ont un optimisme sans bornes et sont extrêmement compétitifs.

MOTS-CLÉS

Abus de substance
Anorexie nerveuse
ATHENA
ATLAS
Boulimie
Consommation de substances
Dépendance à l’exercice
Dépendance positive à l’exercice
Dépendance négative à l’exercice
Dissuasion
Substances améliorant la performance
Substances récréatives
Effet de faux consensus
Harcèlement et abus sexuels
Maîtrise de soi
Médicaments analgésiques
Modèle intégratif
myPlaybook

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Définissez, analysez et comparez l’anorexie mentale, la boulimie et les troubles de l’alimentation.

2. Discutez de trois facteurs prédisposants qui pourraient augmenter la probabilité de survenue d'un trouble de l'alimentation.
3. Identifiez les principales catégories de substances améliorant la performance et de substances récréatives et leurs effets secondaires signalés.
4. Comparez et mettez en contraste les caractéristiques des dépendances positives et négatives. Quelles sont les étapes pour éviter une dépendance négative à l'exercice ?
5. Détaillez le modèle de dissuasion de l'usage de substances, y compris ses trois composantes principales (avec des exemples précis de ces composantes).
6. Discutez des programmes ATLAS et ATHENA en termes de prévention contre l'usage des médicaments et d'autres comportements à haut risque.
7. Expliquez les raisons du harcèlement sexuel et des mauvais traitements infligés aux athlètes par les entraîneurs. Inclure les recommandations du Comité international olympique pour traiter ce problème.
8. Discutez des raisons pour lesquelles le Viagra a été mentionné comme un médicament susceptible d'améliorer les performances en athlétisme.
9. Décrivez brièvement les rapports anecdotiques et empiriques sur les effets secondaires négatifs des stéroïdes.
10. Quelle est votre conclusion concernant les preuves anecdotiques (et certaines

découvertes empiriques) concernant les raisons pour lesquelles les athlètes utilisent des médicaments améliorant la performance ?

11. Expliquez la prévalence des athlètes (universitaires et récréatifs) utilisant des stéroïdes et de l'alcool.
12. Détaillez les cas du docteur Larry Nassar et de l'entraîneur Jerry Sandusky et des directives recommandées lorsque les entraîneurs et le personnel médical travaillent individuellement avec les athlètes.

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Vous êtes embauché comme consultant pour un département sportif à l'université. Votre tâche principale consiste à concevoir un programme qui réduira la consommation de substances et d'alcool chez les athlètes sur le campus. Discutez en détail du type de programme que vous mettriez en œuvre, en montrant comment il est lié aux raisons de la consommation de substances.
2. Vous entraînez une équipe de gymnastique féminine au lycée. Vous

savez que les troubles en lien avec l'alimentation ont tendance à être importants dans cette population. Comment structureriez-vous vos pratiques et compétitions pour minimiser l'apparition de ces troubles chez vos athlètes ? Que feriez-vous si vous découvriez qu'un de vos athlètes présentait un de ces troubles ?

Chapitre 22

BURNOUT ET SURENTRAÎNEMENT

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) définir le surentraînement, la lassitude et le burnout ;
2) discuter de différents modèles de burnout ;
3) décrire les causes du surentraînement et du burnout ;
4) identifier les symptômes du surentraînement et du burnout ;
5) expliquer les données de recherche sur le burnout dans le sport ;
6) décrire le traitement et la prévention du burnout.

La pression pour gagner et s'entraîner intensément et avec vigueur tout au long de l'année a considérablement augmenté ces dernières années.

C’est en grande partie dû aux récompenses financières, à la publicité et au statut obtenus par les entraîneurs et les athlètes qui réussissent. Il y avait autrefois des saisons et des périodes hors-saison distinctes dans toutes les disciplines sportives, alors que, maintenant, une saison a tendance à succéder à une autre, laissant peu de temps pour un repos prolongé. Même en dehors de la saison, les athlètes font de la musculation et d’autres activités de préparation physique pour rester en forme et prendre plus de masse musculaire et devenir plus forts pour la saison à venir. En outre, de nombreux sports ont maintenant des structures d’entraînement intensif, tels que les pôles espoirs, les pôles France et les centres d’entraînement, où les jeunes vont à l’école (généralement loin de leurs parents) et s’entraînent dans l’espoir d’avoir plus tard une carrière professionnelle ou une médaille olympique. La théorie est qu’il vaut mieux s’entraîner plus, qu’il faut commencer à s’entraîner tôt et toute l’année pour performer à haut niveau.

Mais le prix de cet effort constant centré sur l’entraînement et la victoire peut être le surentraînement et le burnout qui en résultent. Et ce ne sont pas seulement les athlètes compétitifs et les entraîneurs qui en font trop et qui s’épuisent. Les pratiquants, dans leur quête de se sentir mieux et de mieux paraître, vont parfois trop loin, se surentraînent et s’épuisent. Le staff qui entoure les sportifs, comme les officiels et les entraîneurs, est également pris par la pression de gagner, ce qui peut entraîner un stress accru et un burnout potentiel. Aux États-Unis, avec des problèmes de budget qui affligent de nombreuses structures académiques, on demande aux préparateurs physiques de faire plus avec moins et de travailler plus

d’heures, ce qui les rend vulnérables au burnout. Plusieurs citations décrivent le surentraînement et les pressions qui peuvent conduire au burnout :

> **« C’est un long, long travail quotidien. Il s’agit soit d’un entraînement d’avant-saison, de la saison elle-même, d’un entraînement de musculation d’après-saison ou d’un recrutement. Les exigences pour gagner peuvent également être très stressantes. Lorsque nous gagnions, il y avait de la pression et des attentes élevées pour continuer à gagner. Lorsque nous perdions, il y avait de la pression pour obtenir une victoire au plus vite. Ce calendrier et cette pression peuvent vous épuiser et vous donner envie de tout laisser derrière vous pendant un certain temps. »**
>
> **Entraîneur de football universitaire**

> **« Je n’avais pas la possibilité de choisir de ne pas participer à cet événement après avoir fait partie de l’équipe… Le timing était très mauvais et cela a contribué au surentraînement et ma performance était probablement à 80 % aux Jeux en raison de la fatigue et du manque de récupération. »**
>
> **Athlète olympique**

Le surentraînement et le burnout sont devenus des problèmes importants dans le monde du sport et de l’activité physique, court-circuitant de nombreuses carrières prometteuses. Par conséquent, les entraîneurs, les intervenants, les prestataires de soins de santé et les autres membres du personnel administratif doivent mieux comprendre les symptômes et les causes du burnout et apprendre des stratégies qui aident à réduire

la possibilité que le burnout se produise. Commençons par préciser ce que nous entendons par « surentraînement » et « burnout ».

DÉFINIR LE SURENTRAÎNEMENT, LA LASSITUDE ET LE BURNOUT

Une certaine confusion persiste en ce qui concerne les définitions courantes des termes « surentraînement », « burnout » et « lassitude ». Nous proposons un ensemble de définitions qui représentent notre point de vue, bien que nous reconnaissions que tous les psychologues du sport et de l'exercice ne définiraient pas ces termes exactement de la même manière.

SURENTRAÎNEMENT

L'entraînement périodisé est la stratégie délibérée d'exposer les athlètes à des charges d'entraînement à haut volume et à haute intensité qui sont suivies d'une charge d'entraînement plus faible, connue sous le nom d'étape de repos ou d'affûtage (Bompa et Buzzichelli, 2019). Le but de l'entraînement périodisé est de conditionner les athlètes de manière à ce que leurs performances atteignent un pic à une date ou à une période donnée (généralement avant les grandes compétitions ou championnats). Les entraîneurs surchargent et réduisent l'entraînement délibérément. Ainsi, le défi scientifique et artistique pour les athlètes et les entraîneurs est d'augmenter lentement la charge d'entraînement afin que les adaptations optimales se produisent, et que les effets secondaires négatifs, tels

que les blessures et la lassitude, n'interviennent pas (O'Connor, 1997).

Le surentraînement fait référence à un court cycle d'entraînement (de quelques jours à quelques semaines) au cours duquel les athlètes s'exposent à des charges d'entraînement excessives proches ou à leur capacité maximale. Surcharger les athlètes fait partie intégrante du processus d'entraînement physique. Autrement dit, conformément aux principes de la physiologie de l'exercice, on surcharge intentionnellement les athlètes en leur faisant subir des volumes d'entraînement plus élevés (nager ou courir plus de mètres, soulever plus de poids que la normale). Après le repos et la récupération, le corps s'adapte à la surcharge et devient plus fort ou plus en forme, et ces changements se traduisent par une amélioration des performances. Malheureusement, le processus de surcharge est loin d'être parfait et est très individuel, et les tentatives de surcharge délibérée des athlètes peuvent parfois avoir des conséquences négatives. Si le volume d'entraînement est trop important, ou si l'athlète est affecté par un manque de repos ou par d'autres facteurs de stress physiques ou psychologiques, des inadaptations se produisent et le surentraînement entraîne une détérioration des performances. Ce syndrome de surentraînement négatif est défini comme « une surcharge excessive, généralement physique, d'un athlète sans repos adéquat, entraînant une diminution des performances et une incapacité à s'entraîner à des niveaux normaux » (comité olympique américain, 1998). Le processus de surcharge de son corps peut donc aussi bien entraîner une adaptation positive et une amélioration des performances, ou une mauvaise adaptation et une diminution des performances.

POINT CLÉ

Le surentraînement d'un athlète peut être le régime d'entraînement optimal d'un autre.

En utilisant les travaux de Kentta (2001) et Kentta et Hassmen (1998), nous pouvons considérer le surentraînement comme un processus qui se déroule dans le temps (**figure 22.1**). Comme vous pouvez le voir, ce processus commence par une surcharge de l'athlète (entraînement exigeant conçu pour améliorer les performances) allant jusqu'au surentraînement. Il en résulte une altération des performances à court terme (de soixante-douze heures à deux semaines), qualifiée d'état de dépassement. Lorsque le surentraînement sollicite de manière optimale l'athlète, après un repos adéquat, le corps s'adapte et la surcompensation ou le surentraînement positif, ainsi que l'amélioration des performances, en résultent (case A). Cependant, si l'exigence du surentraînement et l'état de dépassement sont excessifs et que le corps ne s'adapte pas correctement, il en résulte des inadaptations ou un surentraînement négatif, ainsi que des performances médiocres (case C). Le surentraînement négatif conduit d'abord à la lassitude et, s'il se poursuit au fil du temps sans repos ni récupération adéquats, à un état de burnout plus grave. Il est également possible que le surentraînement n'améliore pas ou ne diminue pas la performance – il maintient simplement la performance (case B).

La différence entre le surentraînement et l’entraînement périodisé dépend en grande partie des différences et des capacités individuelles. Ce qui constitue un surentraînement (préjudiciable) pour un athlète peut être un entraînement positif ou optimal pour un autre. Par exemple, le grand athlète olympique Mark Spitz, qui a battu sept records du monde en natation et remporté sept médailles d’or aux Jeux, ne s’est jamais entraîné plus de 9 144 m (10 000 yards) par jour. D’autre part, Vladimir Salnikov, un champion olympique de natation soviétique, s’entraînait selon des cycles de deux semaines, appelés « mésocycles d’attaque », qui impliquaient de nager jusqu’à vingt-mille mètres par jour. Ses distances seraient excessives pour de nombreux nageurs de haut niveau, mais elles ont apparemment facilité la performance de Salnikov (Raglin, 1993). Les études montrent également que le surentraînement ne concerne pas seulement les volumes et intensités d’entraînement physique que subissent les athlètes : les stress psychologiques et sociaux ainsi que la quantité et le type de repos que subissent les athlètes influencent grandement le processus de surentraînement et de périodisation (Gustafsson, Kentta et Hassmen, 2011). Les exercices prescrits aux athlètes varient considérablement et les athlètes les plus talentueux ne sont pas nécessairement ceux qui ont la plus grande capacité à supporter des périodes de surentraînement. En outre, il a été démontré que les athlètes de capacité similaire

réagissent différemment aux régimes d'entraînement standards : certains résistent aux effets négatifs d'un entraînement intensif, tandis que d'autres sont assez vulnérables. Ainsi, un programme d'entraînement particulier peut améliorer les performances d'un athlète, être insuffisant pour un autre et être dommageable pour un troisième.

LASSITUDE

L'*American Medical Association* (1966) a défini la lassitude comme « un état physiologique de surentraînement qui se manifeste par une détérioration de la préparation athlétique». Ainsi, la lassitude est considérée comme le résultat final ou le résultat du surentraînement lorsque l'athlète a du mal à maintenir les schémas d'entraînement standards et ne peut plus atteindre les résultats de performances précédentes. L'athlète vraiment las a une réduction significative (5 % ou plus) de ses performances pendant une période prolongée (deux semaines ou plus) qui survient pendant ou après une période de surentraînement, et ne s'améliore pas en réponse à des réductions à court terme de l'entraînement (O'Connor, 1997). Le principal signal comportemental de la lassitude est l'altération de la performance, alors que les principaux symptômes psychologiques sont des troubles de l'humeur et une augmentation de l'effort perceptif pendant l'exercice. Il a été rapporté qu'environ 80 % des athlètes las sont cliniquement déprimés.

POINT CLÉ

Un athlète las a de la difficulté à maintenir les schémas d'entraînement standards et ne peut plus atteindre les résultats de performances précédentes.

LE BURNOUT

Le burnout a été plus étudié que le surentraînement ou la lassitude dans de nombreuses études empiriques ainsi que dans des recherches axées sur le burnout (Black et Smith, 2007 ; Gould, Tuffey, Udry et Loehr, 1996 ; Gustafsson, Kentta, Hassmen et Lindquist, 2007 ; Isoard-Gautheur, Guillet-Descas et Duda, 2012 ; Raedeke et Smith, 2004). Pourtant, aucune définition universellement admise du burnout n'existe. Après avoir examiné la littérature, Gould et Whitley (2009) ont défini le burnout sportif comme :

> **« Un retrait physique, émotionnel et social d'une activité sportive autrefois agréable. Ce retrait se caractérise par un épuisement émotionnel et physique, une diminution du sentiment d'accomplissement et une dévalorisation du sport. De plus, le burnout résulte d'un stress chronique (déséquilibre perçu ou réel entre ce que l'on attend d'un athlète physiquement, psychologiquement et socialement, et ses capacités de réponse) et des orientations et changements de motivation chez l'athlète. »**

Voici les caractéristiques du burnout :

- **Épuisement, à la fois physique et émotionnel** : prend la forme d'une perte d'énergie, d'intérêt et de confiance ;
- **Sentiment de faible accomplissement personnel, de faible estime de soi, d'échec et de dépression** : se traduit par une faible productivité au travail ou un niveau de performance diminué ;
- **Dépersonnalisation et dévalorisation** : la dépersonnalisation correspond à un individu que l'on perçoit comme impersonnel et insensible. Cette réponse négative aux autres est en grande partie attribuable à l'épuisement mental et physique. Tandis que la dépersonnalisation caractérise le burnout des professionnels de l'aide aux personnes, tels que les conseillers, les entraîneurs et les enseignants, Raedeke et Smith ont constaté en 2001 que la dépersonnalisation chez les athlètes prend la forme d'une dévalorisation de l'activité – les athlètes cessent de se soucier de leur sport et de ce qui y est important pour eux.

Contrairement à ce qui se passe dans les autres phases du syndrome de stress à l’entraînement, une fois qu’une personne est en burnout, le retrait de l’environnement stressant est souvent inévitable. Dans le sport, le burnout diffère du simple abandon parce qu’il comporte des caractéristiques telles que l’épuisement psychologique et émotionnel, les réactions négatives envers les autres, une faible estime de soi et la dépression.

Les athlètes abandonnent la participation sportive pour de nombreuses raisons, et le burnout n’est que l’une d’entre elles. En fait, il semble que peu d’athlètes et d’entraîneurs abandonnent complètement le sport uniquement à cause du burnout, bien qu’ils présentent souvent plusieurs des caractéristiques du burnout. Par exemple, malgré le sentiment de burnout, les athlètes restent souvent dans leur sport pour des raisons telles que des récompenses financières (salaire), et les pressions et attentes des parents ou des entraîneurs. À bien des égards, ces personnes se sentent piégées. Les individus n’interrompent généralement le sport que lorsque les coûts l’emportent sur les avantages par rapport aux activités alternatives. Les athlètes et les entraîneurs qui cessent leur participation sportive en raison du coût élevé d’un stress excessif à long terme sont généralement considérés comme étant en burnout.

FRÉQUENCE DU SURENTRAÎNEMENT, DE LA LASSITUDE ET DU BURNOUT

Bien qu'aucune étude systématique à grande échelle n'ait été menée sur l'épidémiologie du surentraînement, de la lassitude et du burnout, ce que nous savons de la recherche suggère qu'il ne s'agit pas de problèmes insignifiants. Par exemple, une enquête a révélé que 66 % des athlètes universitaires de la conférence de la côte Atlantique croyaient avoir été surentraînés (la moyenne était de deux expériences au cours de leur carrière universitaire), et près de 50 % de tous les interviewés ont indiqué que c'était une mauvaise expérience. En outre, 72 % des athlètes ont signalé une certaine lassitude au cours de leurs saisons sportives, et 47 % ont déclaré se sentir en burnout à un moment donné au cours de leur carrière universitaire (Silva, 1990). Gould, Greenleaf, Chung et Guinan (2002) ont rapporté que jusqu'à 18 % des athlètes olympiques américains se sont surentraînés en vue de leur performance olympique. Dans une étude basée sur des entretiens (Cohn, 1990) auprès de dix golfeurs étudiants dans le secondaire, tous ont déclaré qu'ils s'étaient épuisés au golf à un moment donné au cours de leur carrière, ce qui a entraîné une interruption de cinq à quatorze jours de pratique. Gustafsson, Kentta, Hassmen et Lindquist (2007) ont questionné neufcent-quatre-vingts athlètes adolescents d'élite et ont découvert que 1 à 9 % des femmes et 2 à 6 % des hommes présentaient des symptômes élevés de burnout. Lorsque les critères les plus stricts de burnout sévère ont été utilisés, 1 à 2 % de ces jeunes athlètes entraient dans cette catégorie.

D'autres recherches ont montré que 60 % des féminines et 64 % des masculins coureurs de fond de haut niveau ont connu au moins un épisode de lassitude dans leur

carrière de course à pied, alors qu'il est reporté chez 30 % des coureurs de fond de bon niveau (Morgan, O'Connor, Ellickson et Bradley, 1988 ; Morgan, O'Connor, Sparling et Pate, 1987). Des recherches supplémentaires (Raglin, Sawamura, Alexiou, Hassmen et Kentta, 2000) ont montré que la lassitude est un problème pour 34 % des adolescents nageurs de différentes cultures. De plus, Kentta, Hassmen et Raglin (2001) ont constaté que 37 % des deux-cent-soixante-douze athlètes suédois adolescents qui s'entraînaient dans des lycées sportifs étaient fatigués, avec des niveaux plus élevés chez les athlètes de sports individuels (48 %) que chez les athlètes de sports d'équipe (30 %). Bien que plus fréquente chez les athlètes de haut niveau, la lassitude ne se limite pas à ces athlètes, comme on le suppose généralement. La lassitude est un problème pour les athlètes de tous les sports et pour les athlètes de diverses cultures. Raglin et Morgan (1989) ont montré que, parmi les nageurs qui ont connu un état de lassitude au cours de leur première année, 91 % ont connu un sentiment de lassitude au cours d'une ou plusieurs saisons suivantes. Pourtant, seulement 30 % des nageurs qui ne sont pas devenus las au cours de leur première année ont développé ce trouble lors d'une saison ultérieure. Apparemment, une fois qu'un athlète a connu un épisode de lassitude, il est plus susceptible d'en connaître d'autres au cours de sa carrière.

Les études sur la fréquence du burnout chez les enseignants, coaches, entraîneurs sportifs certifiés et autres professionnels du fitness sont rares. Dans l'une des rares études menées sur le sujet, Raedeke (2004) a constaté que 49 % des entraîneurs de natation interrogés avaient des niveaux d'épuisement émotionnel modérés ou élevés. Cela suggère certainement que les professionnels de l'exercice et des

sciences du sport, comme les entraîneurs, courent un risque de burnout.

MODÈLES DE BURNOUT

Six modèles de burnout spécifiques au sport ont été développés pour aider à expliquer le phénomène :

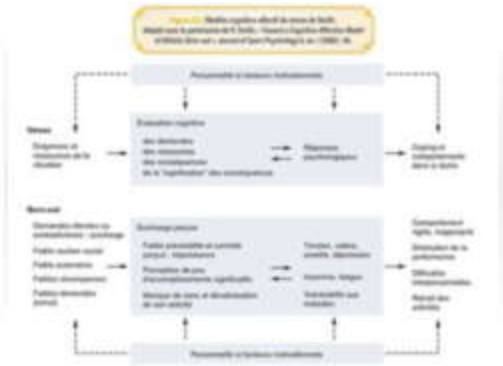
1. Le modèle cognitivo-affectif du burnout ;
2. Le modèle de la réponse négative au stress de l'entraînement ;
3. Le modèle du développement de l'identité unidimensionnelle et du contrôle externe ;
4. La théorie de l'engagement et du sentiment d'être piégé ;
5. La théorie de l'autodétermination ;
6. Le modèle intégrateur du burnout sportif.

Chaque modèle contient des informations intéressantes et utiles concernant les différents facteurs affectant le burnout ainsi que les réactions des individus au burnout. Tous ont reçu un certain crédit scientifique et doivent être pris en compte pour tenter de comprendre le processus complexe du burnout.

LE MODÈLE COGNITIVO-AFFECTIF DU BURNOUT

Smith (1986) a développé un modèle de burnout en quatre étapes, basé sur le stress (**figure 22.2**). Dans le modèle de Smith, le burnout est un processus impliquant des composantes physiologiques, psychologiques et comportementales qui progressent

par étapes prévisibles. À son tour, chacun de ces composants est influencé par le niveau de motivation et de personnalité.



1. Dans la première étape, appelée « **exigence situationnelle** », des exigences élevées sont placées sur l'athlète, telles que des volumes élevés d'entraînement physique ou une pression excessive pour gagner. En règle générale, lorsque les exigences d'une situation l'emportent sur les ressources potentielles, un stress survient, ce qui, avec le temps, peut conduire au burnout.

2. Dans la deuxième étape, que Smith a appelée « **évaluation cognitive** », les individus interprètent et évaluent la situation. Certaines personnes considéreront la situation comme plus menaçante que d'autres. Par exemple, un entraîneur de football dont l'équipe perd trois matches de suite peut se crisper et craindre de perdre son emploi, alors qu'un autre entraîneur dans la même situation peut voir la séquence de défaites comme un défi et une occasion de montrer que l'équipe peut surmonter cette épreuve.

3. La troisième étape se concentre sur les **réponses physiologiques**. Si vous estimez qu'une situation est nuisible ou menaçante, alors, avec le temps, à mesure

que votre perception devient chronique, le stress peut produire des changements physiologiques, tels qu'une augmentation de la tension, de l'irritabilité et de la fatigue. En règle générale, ceux qui sont en burnout se sentent épuisés émotionnellement et, ayant peu d'émotions positives, développent une susceptibilité à la maladie et à la léthargie.

4. Dans la quatrième étape, les **réponses comportementales** et la réponse physiologique conduisent à certains types de coping et de comportements dans la tâche, comme une diminution des performances, des difficultés interpersonnelles et un éventuel arrêt de l'activité.

Enfin, Smith a soutenu que la réaction au stress dans le sport est modulée par la personnalité et la motivation, et que la personnalité unique et les orientations motivationnelles d'un individu déterminent souvent si la personne va s'épuiser ou s'en sortir. La recherche a généralement soutenu le modèle cognitivo-affectif du burnout de Smith (Smith et al., 2019). Dans une étude sur le burnout au tennis chez les jeunes, Gould et ses collègues (1996b, 1997) ont conclu que le modèle de Smith fournissait une bonne explication des cas de burnout examinés. Gustafsson, Kentta, Hassmen, Lindquist et Durand-Bush (2007), et Creswell et Eklund (2007) ont apporté des preuves supplémentaires pour soutenir le modèle cognitivo-affectif du burnout.

POINT CLÉ

Le concept d'évaluation cognitive reflète l'idée que rien n'est bon ou mauvais, mais que c'est le raisonnement qui le rend ainsi. Les gens diffèrent dans la façon dont ils réagissent au stress prolongé dans la pratique sportive et l'exercice physique.

LE MODÈLE DE LA RÉPONSE NÉGATIVE AU STRESS DE L'ENTRAÎNEMENT

Le modèle de Silva (1990) pour expliquer le burnout se concentre davantage sur les réponses physiques à l'entraînement, bien qu'il reconnaisse l'importance des facteurs psychologiques. Plus précisément, Silva a suggéré que l'entraînement physique stressait l'athlète physiquement et psychologiquement, et qu'il pouvait avoir des effets à la fois positifs et négatifs. L'adaptation positive est un résultat souhaitable de l'entraînement, comme lorsqu'un athlète induit une surcharge physique en faisant beaucoup de travail de sprint pour devenir plus rapide. Cependant, cet excès d'entraînement peut entraîner une adaptation négative. Cette adaptation négative est supposée conduire à des réactions négatives, telles que le surentraînement et la lassitude, qui finiront par provoquer un burnout. La recherche a révélé que l'entraînement physique est certainement impliqué dans le processus de burnout (Kentta et Hassmen, 1998 ; Kentta et al., 2001), étayant les prédictions générales du modèle de réponse au stress par entraînement négatif. Cependant, l'intensité de l'entraînement, ainsi qu'une variété de facteurs de stress psychologiques et sociaux et de récupération, doit être prise en compte. De plus, les chercheurs ont identifié des cas de burnout chez des athlètes qui n'étaient pas dus à un surentraînement physique (Gould et al., 1997).

MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ UNIDIMENSIONNELLE ET DU CONTRÔLE EXTERNE

Les modèles de Smith (1986) et Silva (1990) se concentrent principalement sur le stress, alors que le modèle de Coakley (1992) est plus sociologique. Bien que Coakley ait convenu que le stress est impliqué dans le burnout, il a soutenu qu'il s'agissait simplement d'un symptôme. Il estime que la véritable cause du burnout, en particulier chez les jeunes sportifs, est liée à l'organisation sociale du sport de haut niveau et à ses effets sur les questions d'identité et de contrôle. En particulier, Coakley a soutenu que le burnout se produit parce que la structure du sport hautement compétitif ne permet pas aux jeunes de développer une identité normale : ils ne passent pas assez de temps avec leurs pairs en dehors de l'environnement sportif. Ainsi, les jeunes athlètes se concentrent et s'identifient presque exclusivement au succès dans le sport et, lorsqu'ils ont une blessure ou un manque de succès, le stress associé peut finalement conduire au burnout. Coakley a également soutenu que les sphères sociales des jeunes athlètes compétitifs sont organisées de telle manière que leur contrôle et leur prise de décision sont inhibés. En synthèse, les entraîneurs et les parents prennent la plupart des décisions et exercent un contrôle étendu dans la plupart des sports de compétition organisés pour les jeunes, laissant les jeunes athlètes impuissants à contrôler les événements et à prendre des décisions sur la nature de leurs expériences et la direction de leur propre développement. Encore une fois, cela conduit au stress, et potentiellement au burnout.

Coakley (1992) a fondé son modèle original sur des entretiens informels avec de jeunes athlètes de plusieurs sports. Black et Smith (2007) ont directement testé les prédictions de Coakley chez cent-quatre-vingt-deux nageurs et ont apporté un certain support à ses

affirmations. Gould et ses collègues (1997) ont également soutenu les hypothèses du modèle lors d'entretiens qualitatifs réalisés auprès de joueurs de tennis juniors. Smith, Pacewicz et Raedeke (2019) ont conclu que le modèle, tout en bénéficiant d'un certain soutien, n'était pas entièrement vérifié.

THÉORIE DE L'ENGAGEMENT ET DU SENTIMENT D'ÊTRE PIÉGÉ

Bien que la plupart des chercheurs aient conceptualisé le burnout comme étant étroitement lié au stress, un autre point de vue explique le burnout dans le contexte de l'engagement sportif. Plus précisément, s'appuyant sur le travail sur l'engagement sportif de Schmidt et Stein (1991), Raedeke (1997) a soutenu que les athlètes s'engagent dans le sport pour trois raisons : parce qu'ils veulent participer, parce qu'ils croient qu'ils doivent participer, ou une combinaison des deux. Il a souligné que les athlètes qui sont enclins au burnout se sentent « piégés » par le sport lorsqu'ils ne veulent pas vraiment y participer mais croient qu'ils doivent maintenir leur engagement. Ils maintiennent leur implication même s'ils préfèrent ne pas le faire, pour un certain nombre de raisons – parce que leur identité personnelle est tellement liée au fait d'être un athlète qu'ils se sentiraient personnellement perdus sans le sport, parce qu'ils manquent d'alternatives attrayantes à la pratique sportive, ou parce qu'ils croient qu'ils ont investi trop de temps et d'énergie dans le sport pour arrêter de pratiquer. Selon ce point de vue, le burnout se produit lorsque les athlètes sont piégés dans le sport et perdent leur motivation mais continuent de participer.

En utilisant cette approche, Raedeke (1997) a étudié plus de deux-cents nageurs de compétition. Il a montré que certains nageurs qui n'étaient plus attirés par la

natation – ressentant peu de plaisir ou d'avantages mais en revanche des coûts élevés – percevaient qu'ils devaient continuer à s'engager à cause de la pression sociale des autres et de leur manque de contrôle sur la situation. Comparativement aux nageurs qui ne se sentaient pas piégés, ces nageurs étaient plus susceptibles d'être en burnout et de ressentir une diminution de l'engagement dans la natation. Ces résultats soutiennent la théorie du sentiment d'être piégé et suggèrent que les entraîneurs et les parents devraient s'assurer que les athlètes se font plaisir dans la pratique et que cela reste amusant, encourager et soutenir les athlètes sans les mettre sous pression, et s'assurer que les athlètes sont impliqués ou ont leur mot à dire dans la prise de décision concernant la pratique et la compétition.

THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

Les psychologues du sport ont également mobilisé la théorie de l'autodétermination afin d'expliquer le burnout sportif (Cresswell et Eklund, 2006 ; Lemyre, Treasure et Roberts, 2006 ; Perreault, Gaudreau, Lapointe et Lacrois, 2007). C'est devenu l'approche la plus répandue pour étudier le burnout. Selon la théorie de l'autodétermination (chapitre 7), les individus ont trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la proximité sociale. Lorsque ces besoins sont satisfaits, la motivation et le bien-être psychologique d'une personne sont maximisés (Deci et Ryan, 1985) et la personne est moins susceptible d'être en burnout. Les personnes dont ces besoins de base ne sont pas satisfaits seront plus sujettes au burnout.

Perreault et ses collègues (2007) ont soutenu l’apport de la théorie de l’autodétermination dans l’explication du burnout sportif en questionnant deux-cent-cinquante-neuf étudiants-athlètes d’une école sportive canadienne. Comme prévu, ils ont constaté que la satisfaction des besoins fondamentaux (autonomie, compétence et proximité sociale) était associée à des niveaux inférieurs de burnout chez les athlètes. Des études menées auprès de sportifs de haut niveau (Cresswell et Eklund, 2005 ; Lemyre, Hall et Roberts, 2008 ; Lemyre, Roberts et Stray-Gundersen, 2007) ont également montré que les formes de motivation autodéterminées étaient négativement liées au burnout des athlètes. Quested et Duda (2011) ont mené une étude longitudinale qui a examiné les antécédents de burnout chez des danseurs de haut niveau et ont constaté que le burnout était prédit par la satisfaction des besoins fondamentaux, étayant les hypothèses de la théorie de l’autodétermination. Un examen statistique des études sur le sujet, mené par Li, Wang, Pyun et Kee (2013), a montré que les composants clés de la théorie de l’autodétermination (besoins psychologiques fondamentaux, motivation intrinsèque, régulation autonome extrinsèque et amotivation) étaient tous des indicateurs significatifs prédisant le burnout général et

ses trois dimensions : diminution du sentiment d'accomplissement, épuisement physique et émotionnel, et dévalorisation du sport. Bien que ces résultats soient très encourageants, les athlètes testés étaient généralement caractérisés par de faibles niveaux de burnout. De plus, des recherches ont montré qu'une augmentation du burnout entraîne des changements de motivation, mais que les changements de motivation n'entraînent pas une augmentation du burnout, ce qui suggère que la motivation peut être davantage le résultat que la cause du burnout chez les athlètes (Martinent, Decret, Guillet-Descas et Isoard-Gautheur, 2014). Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour vérifier plus précisément les résultats chez les athlètes présentant des niveaux élevés de burnout.

MODÈLE INTÉGRATEUR DU BURNOUT SPORTIF

Après avoir examiné les travaux et les théories précédemment discutés sur le burnout chez les athlètes, Gustafsson et ses collègues (2011) ont développé un modèle intégrateur du burnout sportif. Comme son nom l'indique, ce modèle intègre les modèles précédents dans le but de créer une compréhension conceptuelle plus complète des recherches et des théories sur le burnout. Représenté à la **figure 22.3**, ce modèle montre que le processus de burnout peut être mieux compris en examinant ses antécédents, tels que :

- L'entraînement et les exigences scolaires et professionnelles excessifs (encadré en haut à gauche) ;

- Les premiers signes, tels que des troubles de l'humeur et une diminution de la motivation (case au milieu à gauche), qui peuvent se transformer en un burnout à part entière se manifestant par un épuisement physique et émotionnel, des sentiments d'accomplissement réduits, et/ou une dévalorisation du sport (encadré au milieu à droite) ;
- Les conséquences inadaptées du burnout, comme l'arrêt partiel ou complet du sport ou une fonction immunitaire altérée (encadré en bas à droite).

Le modèle montre également que le sentiment d'être piégé a une influence majeure et fournit une excellente explication du burnout chez de nombreux athlètes (encadré en haut). Enfin, le modèle montre que certains facteurs liés à la personnalité, au coping et à l'environnement social (caractéristiques de personnalité perfectionnistes, trait d'anxiété, faible autonomie, climats motivationnels axés sur l'ego) se sont avérés influencer le processus de burnout chez les athlètes (encadré en bas).

FACTEURS MENANT AU SURENTRAÎNEMENT ET AU BURNOUT SPORTIF

Nous abordons maintenant les facteurs spécifiques qui mènent ou provoquent le surentraînement et le burnout. Avant de passer aux données de la recherche, examinons quelques informations fondées sur des histoires individuelles.

PREUVES FONDÉES SUR DES HISTOIRES INDIVIDUELLES

Les preuves issues de récits individuels à propos des raisons pour lesquelles certains athlètes s'entraînent trop et même sont en burnout à un âge relativement jeune sont nombreuses. Certains joueurs commencent dès l'âge de cinq ans, et d'autres sont contraints de devenir professionnels alors qu'ils sont à peine adolescents. Jennifer Capriati, figure emblématique du tennis, est devenue professionnelle à treize ans et, à la suite d'un contrat vestimentaire, s'est retrouvée millionnaire avant même de frapper une balle en tant que professionnelle. Sa renommée précoce et sa fortune ont pu être en partie mise en cause dans son abandon du tennis et ses expériences de consommation de drogue. Plus tard, elle a fait un retour réussi, qu'elle a attribué à une diminution du stress et à un plus grand soutien parental en comparaison à la pression de ses parents et des sponsors qu'elle avait connue précédemment. Les noms de Vince Cartier, Curtis Beck et Eric Hulsti (tous des coureurs juniors de haut niveau) sont probablement moins connus. Ces athlètes étaient des champions nationaux à l'adolescence, mais ils ont été en burnout et ont cessé de participer aux compétitions quelques années après avoir établi des records nationaux ou remporté des titres en juniors. Dans ces environnements hautement compétitifs, les jeunes athlètes pratiquent vingt-cinq à trente heures par semaine et ont peu de temps libre pour les vacances. En fait, une étude a révélé que les jeunes athlètes qui se spécialisaient dans un sport présentaient des niveaux d'épuisement émotionnel plus élevés que ceux qui en pratiquaient plusieurs (Stracchan, Côté et Deakin, 2009).

Outre un début si précoce et les pressions et attentes imposées aux jeunes athlètes, l'entraînement dans la

plupart des sports implique désormais des entraînements tout au long de l'année, et les intersaisons deviennent de plus en plus courtes. Dans les sports comme le tennis, la gymnastique et la natation, il n'y a pas vraiment de saison morte. Aux États-Unis, pour le patinage sur glace, le tennis, le golf et la gymnastique, des camps d'entraînement spécialisés et des académies permettent aux jeunes athlètes de vivre, d'étudier et de s'entraîner. En France, c'est également le cas pour de nombreux sports bénéficiant de structures d'entraînement intensif, tels que les pôles espoirs, les pôles France et les centres d'entraînement. Cette période prolongée loin de chez eux peut mettre à rude épreuve les jeunes, qui ne peuvent généralement pas conserver une vie familiale normale. Compte tenu de ces exigences psychologiques et physiques excessives, il n'est pas étonnant que certains athlètes soient en burnout.

POINT CLÉ

Les athlètes commencent à s'entraîner de plus en plus jeunes, ce qui peut avoir un impact négatif sur leur foyer et leur vie de famille.

DONNÉES SCIENTIFIQUES SUR LE SURENTRAÎNEMENT

Plus loin dans ce chapitre, nous discuterons de la recherche sur le surentraînement et les changements d'humeur chez les athlètes. Cependant, à ce stade, nous notons qu'un certain nombre de chercheurs ont trouvé un lien entre le volume d'entraînement physique

d’un athlète et les réactions de surentraînement. Autrement dit, les symptômes de surentraînement augmentent à mesure que le volume d’entraînement physique augmente, et les symptômes de surentraînement diminuent lorsque le volume d’entraînement physique diminue. Une déclaration commune d’experts scientifiques réunis par le Comité international olympique pour répondre à la question de savoir « quelle charge d’entraînement est trop importante » a conclu que les athlètes de sports d’équipe répondent mieux aux changements relativement petits (augmentation ou diminution) des charges d’entraînement (Schwellnus et al., 2016). Il a également été conclu qu’un calendrier de compétition surchargé était lié à une augmentation des blessures. Enfin, ce groupe d’experts a conclu que les inadaptations à l’entraînement sont causées non seulement par des problèmes associés aux charges d’entraînement (surentraînement) et aux horaires de compétition, mais aussi par des interactions avec des facteurs psychologiques et des facteurs de stress non liés au sport.

Bien que le volume d’entraînement physique soit certainement lié au surentraînement, d’autres chercheurs ont mis en regard le stress non lié au sport à l’apparition du surentraînement. Par exemple, Meehan, Bull, Wood et James (2004) ont étudié le syndrome de surentraînement chez cinq athlètes en endurance. Les athlètes ont été diagnostiqués comme surentraînés lorsqu’une diminution constante des performances a été observée en l’absence de toute maladie médicalement diagnostiquée. Chaque cas spécifique a été étudié à l’aide d’un examen médical, de questionnaires évaluant le stress de la vie quotidienne et les réponses de coping, et d’entretiens individuels approfondis. Les résultats ont révélé que, bien que ces athlètes surentraînés aient tous signalé une forte motivation pour l’entraînement et

la compétition, ainsi que des volumes d'entraînement et de compétition exigeants, tous avaient un stress considérable non lié au sport, résultant de facteurs tels que les exigences professionnelles et éducatives, les finances et les conditions de vie. Les auteurs ont conclu que *« le stress non lié au sport semble apporter une contribution importante à l'expérience des athlètes ayant un syndrome de surentraînement ».* Tobar (2012) a également constaté que le surentraînement était lié à des troubles de l'humeur chez les nageurs masculins et féminins, mais ces effets dépendaient du niveau d'anxiété caractéristique des athlètes. Ainsi, les effets psychologiques du surentraînement varient en fonction des dispositions psychologiques de l'individu.

La recherche sur le surentraînement en sciences du sport démontre donc que les sources de stress physique et psychologique en dehors de l'environnement sportif contribuent au surentraînement. La surveillance de ces sources de stress et de leur influence sur des athlètes spécifiques a des implications importantes pour prévenir le surentraînement chez les athlètes.

DONNÉES SCIENTIFIQUES SUR LE BURNOUT

Bien que l'on ait émis l'hypothèse qu'une grande variété de facteurs conduisent au burnout, jusqu'à récemment, peu de données empiriques corroboraient ces affirmations. Cependant, un certain nombre d'études (Cresswell et Eklund, 2004 ; Gustafsson, Kentta, Hassmen, Lindquist et Durand-Bush, 2007 ; Harlick et Mc Kenzie, 2000 ; Kjormo et Halvari, 2002 ; Lai et Wiggins, 2003 ; Raedeke et Smith, 2004) ont examiné les facteurs menant au burnout chez les athlètes, et plusieurs analyses issues de la recherche ont été publiées (Eklund et DeFreese, 2015 ; Goodger, Gorley, Lavallee et Harwood, 2007 ; Gould et Whitley, 2009 ;

Gustafsson, DeFreese et Madigan, 2017 ; Raedeke, Smith, Kentta, Arce et De Francisco, 2014 ; Smith, Pecewicz et Raedeke, 2019). Raedeke et Smith (2004) ont découvert des relations significatives entre le burnout, la quantité de stress ressentie par les athlètes, leur soutien social et leur capacité de coping. Lai et Wiggins (2003) ont constaté que le burnout augmente au cours de la saison chez les joueurs de football, tandis que Kjormo et Halvari (2002) ont mis en évidence que le manque de temps libre à passer avec des personnes auxquelles on tient et les conflits de rôle influencent les niveaux de burnout des athlètes olympiques norvégiens. Harlick et Mc Kenzie (2000) ont montré que la pression parentale est liée au burnout chez les joueurs de tennis néo-zélandais, tandis que Cresswell et Eklund (2005) ont lié l'autonomie, la compétence, le soutien social et les tracas financiers des athlètes au burnout chez les joueurs de rugby néo-zélandais. Gustafsson, Kentta, Hassmen, Lindquist et Durand-Bush (2007) ont constaté que le burnout est lié à la réussite sportive précoce et entraîne des attentes élevées pour les athlètes, ainsi qu'un manque chronique de récupération mentale et physique. La passion harmonieuse et la passion obsessionnelle (Curran, Appleton, Hill et Hall, 2011), le manque d'espoir (Gustafsson, Skoog, Podlog, Lundqvist et Wagnsson, 2013), le perfectionnisme avec des préoccupations perfectionnistes semblent liés à des niveaux plus élevés de burnout (Gustafsson et al., 2017) et au climat de motivation lié aux pairs (Smith, Gustafsson et Hassmen, 2010). Bien que ces recherches montrent qu'une grande variété de facteurs sont associés au burnout chez les athlètes, ces études doivent être considérées avec prudence. La plupart des études souffrent du fait que les athlètes étudiés avaient des niveaux de burnout faibles à modérés. Nous ne pouvons pas être sûrs que les athlètes présentant des

niveaux élevés de burnout auraient connu les mêmes types d'antécédents.

Gould et ses collègues (1996 a, b, 1997) ont mené l'une des rares études à avoir examiné les causes potentielles de niveaux élevés de burnout chez les athlètes. Cette série d'études menée sur de jeunes joueurs de tennis compétitifs a révélé qu'une interaction de facteurs personnels et situationnels, y compris des catégories suivantes, provoque le burnout :

- **Préoccupations physiques** : il s'agit notamment de blessures, de surentraînement, de fatigue permanente, de manque de développement physique, de performances irrégulières, de défaites et de se faire battre par des personnes que les joueurs avaient l'habitude de battre ;
- **Préoccupations logistiques** : elles incluent la monotonie des voyages ainsi que les besoins de temps exprimés par les joueurs de tennis pour pouvoir prendre le contrôle de leur vie, leur laissant peu ou pas de temps avec des amis ou à l'école ;
- **Préoccupations sociales ou interpersonnelles** : celles-ci incluent le mécontentement à l'égard de la vie sociale, les influences parentales négatives (être « étouffé » par le père ou la mère) et la concurrence avec un frère ou une sœur pour attirer l'attention d'un parent. D'autres insatisfactions ont été identifiées dans le monde du tennis, comme une atmosphère d'équipe négative, la tricherie des concurrents et des entraîneurs inutiles ;
- **Préoccupations psychologiques** : de loin le facteur le plus fréquemment mentionné, représentant plus de 50 % des raisons

> invoquées pour le burnout. Les préoccupations psychologiques comprennent des attentes non satisfaites ou inappropriées telles qu'une insistance excessive sur les classements, une prise de conscience qu'une carrière professionnelle est improbable et un sentiment de manque d'amélioration ou de talent. Le manque de plaisir, un autre thème, est caractérisé par la pression des entraîneurs et des parents pour s'entraîner et gagner, la pression pour gagner ou conserver des bourses, la pression mise par soi-même pour gagner et bien jouer, et l'incertitude du soutien parental. Les problèmes de motivation comprennent le fait de vouloir essayer d'autres activités sportives et non sportives, ainsi que d'être simplement « dégoûté » du tennis et de manquer de motivation.

Gould et ses collègues (1996b) ont également suggéré qu'il existe deux « types » de burnout. Le « type » dominant est sociopsychologique. Il est divisé en sous-types, qui sont le perfectionnisme de l'athlète et la pression situationnelle. Plus précisément, certains jeunes athlètes sont si perfectionnistes que cela les prédispose ou les expose à un risque de burnout (même dans des situations qui ne sont pas considérées comme inhabituellement exigeantes par la plupart des professionnels du tennis). Dans d'autres cas, les athlètes sont placés dans des situations où d'autres personnes, en particulier les parents, génèrent une énorme pression psychologique. Le stress résulte des attentes de succès liées au fait de plaire aux autres et de se sentir digne. Un « type » de burnout moins fréquent est physique. Dans ce cas, les athlètes ne peuvent pas répondre aux exigences d'entraînement physique qui leur sont imposées, ce qui entraîne un

stress physique et psychologique considérable, puis un burnout.

Enfin, une étude longitudinale a établi un lien entre les profils de burnout des athlètes à quinze ans et leur participation sportive six ans plus tard (Isoard-Gautheur, Guillet-Descas et Gustafsson, 2016). Les jeunes athlètes ayant un profil de burnout plus élevé (scores élevés sur les sous-dimensions du burnout) étaient plus susceptibles d'arrêter de jouer au handball six ans plus tard. En fait, les joueurs classés comme étant des joueurs à haut profil de burnout étaient 2,41 fois plus susceptibles d'abandonner le sport. En comparaison, les athlètes ayant un faible profil de burnout étaient 2,21 fois plus susceptibles de continuer à jouer et 2,86 fois plus susceptibles de jouer au niveau national ou professionnel.

DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES

Bien qu'il existe des facteurs communs liés au burnout, le burnout est une expérience personnelle unique. Les personnes qui tentent d'aider les athlètes à faire face à des sentiments de burnout doivent reconnaître et apprécier ces variations. Le **schéma 22.4** présente ce que Gould et ses collègues (1997) ont appelé une « carte de motivation » illustrant les diverses raisons invoquées par trois athlètes pour abandonner ou réduire leur implication dans le tennis. Ce schéma montre que les joueurs ne se sont pas épuisés pour une seule raison, mais il y avait plutôt de multiples causes. Par exemple, les trois joueurs ont partagé des raisons telles que le surentraînement, le fait de ne pas s'amuser, les préoccupations sociales et la pression des autres. D'autres raisons, telles qu'une blessure, des variations dans le niveau de jeu et le fait de ne pas aimer les voyages, étaient spécifiques à un athlète en particulier.

SYMPTÔMES DE SURENTRAÎNEMENT ET DE BURNOUT

Le surentraînement et le burnout sont de nature physique et psychologique. Les symptômes courants du surentraînement comprennent la fatigue physique, l'épuisement mental, la morosité, la dépression, l'apathie et les troubles du sommeil. Les symptômes de burnout comprennent une perte d'intérêt, un manque de désir de jouer, un épuisement physique et mental, un manque d'attention, une dépression et une anxiété accrue. « Signes et symptômes du surentraînement et du burnout » présente une recherche résumant les caractéristiques du surentraînement et du burnout (Hackney, Perlman et Nowacki, 1990 ; Kellmann, 2002 ; Smith, Pacewicz et Raedeke, 2019). Il convient également de noter qu'il n'existe pas de marqueur unique du surentraînement et que les évaluations subjectives sont particulièrement utiles (Soligard et al., 2017).

SURENTRAÎNEMENT ET HUMEURS

On suppose que le surentraînement affecte la performance sportive et la santé mentale. Quelques chercheurs se sont posé la question de savoir de quelle façon. Morgan, Brown, Raglin, O'Connor et Ellickson (1987) ont par exemple étudié la relation entre le surentraînement et les états d'humeurs psychologiques. Pour mesurer l'humeur, ils ont fait passer le test de profilage des humeurs (POMS, *Profile of Mood States* en anglais, Mc Nair, Lorr et Droppleman, 1971) à quatre-cents nageurs de compétition pendant différentes parties de la saison d'entraînement et de compétition. Le POMS mesure six états émotionnels transitoires : tension, dépression, colère, vigueur, fatigue et confusion. Après avoir analysé les données d'études réalisées sur une période de dix ans, les chercheurs ont conclu que les troubles d'humeur augmentent à mesure que le stimulus d'entraînement augmente, et d'une manière proportionnelle à la quantité d'entraînement.

Plus le volume d'entraînement est important (distance de nage chaque semaine), plus les troubles de l'humeur sont importants. Ces troubles de l'humeur comprenaient une augmentation de la dépression, de la colère et de la fatigue et une diminution de la vigueur. Inversement, les réductions de la charge d'entraînement sont associées à des améliorations de l'humeur (Raglin, Eksten et Garl, 1995 ; Raglin, Stager, Koceja et Harms, 1996).

POINT CLÉ

Les troubles de l'humeur des athlètes augmentent en fonction de la charge d'entraînement, notamment du nombre d'heures qui lui est consacré. Plus la charge de travail est lourde, plus les troubles de l'humeur sont importants.

Le profil d'humeur psychologique des athlètes qui réussissent diffère également de celui des athlètes qui ne réussissent pas. Précisément, les athlètes de haut niveau avaient ce que Morgan appelait un « profil en iceberg » (chapitre 3). Le profil en iceberg montre que, par rapport à la moyenne de la population, les athlètes les plus performants ont tendance à obtenir des scores plus élevés en vigueur et moins élevés en termes d'anxiété, de dépression, de fatigue et de confusion (**figure 22.5**). Fait intéressant, lorsque les athlètes sont surentraînés et se lassent en raison des demandes d'entraînement accrues, ils présentent un profil en iceberg inversé ; c'est-à-dire que les états négatifs de dépression, de colère, de fatigue, de confusion et de tension s'élèvent et la vigueur diminue. Une augmentation progressive des troubles de l'humeur des nageurs a coïncidé directement avec des augmentations

de l’entraînement à la natation. Des diminutions ultérieures du régime d’entraînement (diminution progressive) ont été associées à des améliorations de l’état d’humeur.

SIGNES ET SYMPTÔMES DU SURENTRAÎNEMENT ET DU BURNOUT

PHYSIQUE

Trouble du sommeil
Perte de poids
Diminution ou mauvaise performance
Fréquence cardiaque au repos élevée
Douleur musculaire
Perte d’appétit
Blessures de fatigue et vulnérabilité accrue aux blessures
Augmentation des maladies résultant d’une déficience du système immunitaire
Tension artérielle au repos élevée
Troubles gastro-intestinaux
Plaintes physiques
Récupération retardée après un effort physique

Abus de substances
Plus grande fatigue

PSYCHOSOCIAL

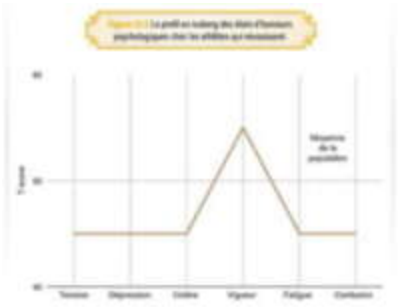
Épuisement émotionnel, apathie
Faible vigueur
Faible confiance en soi ou efficacité
Faible contrôle perçu
Tension accrue
Sentiment d'absence ou de réalisations inadéquates
Dévalorisation du sport et manque d'attention
Faible motivation ou désir de jouer
Plus grand découragement
Changements d'humeur ou affect négatif
Manque d'énergie ou léthargie
Manque de contrôle perçu
Perte ou problèmes de concentration
Anxiété et stress accrus
Baisse de l'estime de soi Agitation, irritabilité, colère
Changements de valeurs et de croyances
Comportement antisocial et isolement émotionnel Sentiments de dépression

Hackney, Perlman et Nowacki (1990) ; Kellman (2002) ; Smith, Pacewiz et Radeke (2019).

POINT CLÉ

Les athlètes qui réussissent présentent une combinaison optimale, entre des niveaux élevés de vigueur et de faibles niveaux d'humeurs négatives. Les athlètes surentraînés présentent un profil en iceberg inversé, avec des états négatifs prononcés.

SURENTRAÎNEMENT ET PERFORMANCE



Une étude bien contrôlée a porté sur les effets de l'augmentation des charges d'entraînement sur les humeurs et la performance de judokas olympiques (Murphy, Fleck, Dudley et Callister, 1990). Le volume de préparation physique a été augmenté pendant quatre semaines, puis le volume d'entraînement spécifique au sport a été augmenté pendant deux semaines. L'augmentation du volume de préparation physique n'a pas fait augmenter l'humeur négative, tandis que l'augmentation du volume d'entraînement spécifique au sport a fait augmenter les niveaux de colère et d'anxiété (aucun signe de détresse clinique, comme la dépression ou la pensée irrationnelle, ne s'est manifesté). Cependant, une diminution de la performance physique mesurée par la force et l'endurance anaérobie est survenue pendant les

séances de préparation physique et d'entraînement spécifiques au sport. Cette étude montre que les athlètes surentraînés et lassés risquent de développer des troubles de l'humeur, ce qui peut entraîner une diminution des performances et un abandon. Dans une autre étude, Kellman et Gunther (2000) ont examiné les changements dans le stress et la récupération chez des rameurs allemands de haut niveau et se préparant aux Jeux olympiques. Les résultats ont révélé que les composantes physiques du stress (manque d'énergie, douleurs, blessures) ainsi que les facteurs de récupération (être en forme) étaient corrélées à la durée des séances quotidiennes d'entraînement. Le plus intéressant était la conclusion : les processus interpersonnels au sein de l'équipe (conflits) se reflétaient dans le stress de l'entraînement et la récupération. Ces études montrent donc que les professionnels du sport et de l'exercice devraient surveiller attentivement la quantité d'entraînement dont les athlètes ont besoin. L'ancienne stratégie « toujours plus » peut se retourner contre nous à long terme.

MOYENS DE MESURER LE BURNOUT

Les chercheurs ont développé une méthode papier-crayon pour mesurer le burnout. L'instrument le plus largement utilisé et admis en psychologie générale est le Maslach Burnout Inventory (l'inventaire du burnout de Maslach, Maslach et Jackson, 1981), qui mesure à la fois la fréquence perçue et l'intensité des sentiments du burnout. L'inventaire mesure trois composantes du burnout :

1. **Épuisement émotionnel** : cela inclut des sentiments de trop-plein émotionnel et d'épuisement.

2. **Dépersonnalisation** : cela apparaît comme une réponse insensible et impersonnelle à d'autres personnes dans son environnement. Une distance s'instaure avec les gens et il semble que la personne se laisse aller comme par habitude.

3. **Faible sentiment d'accomplissement personnel** : cela fait référence à une diminution du sentiment de compétence et de réussite dans le travail avec d'autres personnes. Un faible sentiment d'accomplissement se traduit souvent par un manque perçu de capacité à contrôler les situations.

POINT CLÉ

Le *Maslach Burnout Inventory* a été utilisé avec des professionnels dans une variété de professions potentiellement stressantes, comme chez les infirmiers, les avocats, les travailleurs sociaux, les médecins, les psychologues, les policiers, les conseillers et les agents de probation. Il a été particulièrement utile pour étudier les enseignants, dont l'environnement de travail comprend généralement de longues heures, une dépense excessive d'énergie mentale et émotionnelle et des attentes élevées de la part des directeurs et des parents.

Les entraîneurs et les athlètes sont confrontés à des facteurs de stress similaires dans le sport de compétition : longues heures de pratique, grande dépense d'énergie physique et mentale et pressions sur

la performance les jours de match. Cependant, ce n'est que récemment que des recherches empiriques se sont concentrées sur le burnout dans le sport de compétition. Certaines de ces recherches ont adapté *Maslach Burnout Inventory* au sport (Weinberg et Richardson, 1990). Dans un développement particulièrement encourageant, Raedeke et Smith (2001) ont construit l'« *Athlete Burnout Questionnaire* » (questionnaire du burnout sportif), un outil en quinze items qui permet de mesurer les trois composantes du burnout : épuisement émotionnel et physique, sentiment d'accomplissement réduit et dévalorisation du sport. Il a été démontré que l'échelle a une bonne fiabilité et validité, et permet aux chercheurs d'étudier le burnout des athlètes avec un outil d'évaluation solide. C'est l'instrument de mesure du burnout le plus largement utilisé dans le milieu sportif aujourd'hui.

BURNOUT CHEZ LES PROFESSIONNELS DU SPORT

Nous passons maintenant à certaines des principales conclusions concernant le burnout dans le sport compétitif. Des études ont examiné le burnout non seulement chez les athlètes, mais aussi chez les préparateurs physiques, les arbitres et les entraîneurs.

BURNOUT CHEZ LES PRÉPARATEURS PHYSIQUES

Peu de gens sont conscients des longues heures que les préparateurs physiques consacrent au travail pendant la pratique, avant et après les matches. Les entraîneurs

sportifs certifiés du secondaire ou à l'université sont souvent responsables de plusieurs équipes et travaillent dans la salle d'entraînement ou sur le terrain la plupart de la journée. Les managers font pression sur les préparateurs physiques pour que les athlètes soient prêts le jour du match, ce qui ajoute du stress. Giek, Brown et Shank (1982), qui ont été les premiers à étudier comment le burnout affecte les préparateurs physiques, ont démontré que les préparateurs physiques subissent en effet un grand stress au travail, un résultat qui a été vérifié dans des études plus récentes (Kania, Meyer et Ebersole, 2009). De nombreux préparateurs physiques ont indiqué qu'être à l'écoute de plusieurs équipes rendait difficile le fait de consacrer suffisamment de temps de qualité aux individus. Les préparateurs physiques avec des personnalités de type A (anxiété excessive guidée par un sentiment d'urgence) étaient particulièrement enclins au burnout.

POINT CLÉ

Les entraîneurs avec des personnalités de type A (personnes qui sont sujettes à une anxiété excessive au sujet de l'urgence temporelle) sont plus susceptibles d'être en burnout que leurs homologues de type B (qui vivent généralement à des niveaux de stress plus faibles et ont une approche plus décontractée).

Certains préparateurs physiques pensent qu'ils sont plus susceptibles de se sentir épuisés lorsque leurs différents rôles deviennent flous (ambiguïté des rôles) (Capel, 1986). Par exemple, les préparateurs physiques jouent souvent le rôle de conseiller et d'ami, ce qui peut entrer en conflit avec leur rôle officiel. De plus, les

préparateurs physiques sportifs qui se sentent plus en contrôle de la situation (locus de contrôle interne) sont moins sujets au burnout que leurs collègues ayant un faible sens de contrôle (locus de contrôle externe).

Des études supplémentaires ont identifié des facteurs de stress et des corrélats spécifiques au burnout. Par exemple, dans une enquête réalisée auprès de plus de neufcents préparateurs physiques, Giacobbi (2009) a constaté que le stress professionnel était lié au burnout et que les femmes et les entraîneurs sportifs universitaires sont plus susceptibles de s'épuiser que leurs homologues masculins ou ceux qui travaillent dans le privé. Parmi les autres facteurs prédictifs du burnout chez les préparateurs physiques, citons les conflits entre le travail et la famille (Mazerolle, Bruening, Casa et Burton, 2008), la pression des entraîneurs pour autoriser les athlètes à jouer, et le nombre d'athlètes ou de sports qu'un préparateur physique doit couvrir (Kania, Meyer et Ebersole, 2009). Le plus intéressant a été la conclusion de Kina et ses collègues (2009), selon laquelle les préparateurs physiques qui consacraient plus de temps par semaine à des activités de loisirs étaient moins susceptibles de s'épuiser, ce qui suggère qu'il est très important pour les spécialistes de l'entraînement sportif de trouver un équilibre sain entre vie professionnelle et vie privée.

Enfin, les préparateurs physiques chevronnés et certifiés ne sont pas les seuls à s’épuiser. Une étude menée auprès de plus de deux-cents préparateurs physiques en formation a révélé que cette population étudiante est à risque de burnout en raison du temps nécessaire pour s’acquitter de leurs tâches académiques et cliniques (Mazerolle, Monsma, Colin et James, 2012).

BURNOUT DES ARBITRES

Les arbitres sont également confrontés à un grand stress, et ils reçoivent peu de compensation pour le stress subi autre que la satisfaction d’un travail bien fait. En fait, un manque de satisfaction au travail a été souligné par les autorités turques (Ilkim et Güllü, 2016). Cela conduit à des taux de rotation élevés et à une pénurie d’arbitres. De toute évidence, la peur de l’échec est le meilleur indicateur préfigurant le burnout chez les arbitres (Taylor, Daniel, Leith et Burke, 1990). Dans une étude axée sur les sources de stress, les arbitres ont rapporté que prendre de mauvaises décisions est un facteur de stress majeur lié au burnout perçu et que les joueurs, les entraîneurs et les spectateurs sont plus susceptibles d’évaluer les arbitres négativement que positivement (Anshel et Weinberg, 1995b). Il a été

supposé que ce stress accru puisse conduire à des niveaux plus élevés de burnout chez les arbitres. De plus, comme les entraîneurs sportifs, les arbitres qui ont des conflits de rôle ont également des niveaux plus élevés de burnout. D'autres études ont lié le niveau d'expérience des arbitres au burnout, les arbitres moins expérimentés rapportant des niveaux plus élevés que leurs homologues plus expérimentés (Al-Haliq, Alathayneh et Oudat, 2014).

BURNOUT DES ENTRAÎNEURS

Les entraîneurs sont particulièrement sujets au burnout. La grande variété de facteurs de stress rapportés par les entraîneurs comprend la pression pour gagner, l'ingérence ou l'indifférence administrative et parentale, les problèmes de discipline, le besoin de remplir plusieurs rôles, de nombreux voyages et une implication personnelle intense. La recherche a également révélé que les entraîneurs en burnout étaient considérés par leurs athlètes comme fournissant moins d'instructions, d'entraînement et de soutien social (Price et Weiss, 2000). Une autre étude a révélé que le burnout chez les entraîneurs découle de problèmes générés à la fois au travail et à la maison, et que les entraîneurs qui avaient des difficultés à gérer les exigences de la performance de haut niveau dans le sport d'élite et qui manquaient d'outils pour faciliter la récupération étaient particulièrement sujets au burnout (Lundkvist, Gustafsson, Hjalm, et Hassmen, 2012). Ainsi, le burnout affecte les actions sur le terrain des entraîneurs et résulte de facteurs à la fois personnels et situationnels. Examinons quelques-unes des recherches analysant les facteurs spécifiques liés au burnout chez les entraîneurs.

❊ DIFFÉRENCES ENTRE LES SEXES

La plupart des études (Caccese et Mayerberg, 1984 ; Kelley, 1994 ; Kelley, Eklund et Ritter-Taylor, 1999 ; Kelley et Gill, 1993 ; Vealey, Udry, Zimmerman et Soliday, 1992) ont montré que les femmes ont des niveaux plus élevés de burnout que les hommes, bien que certaines études (Dale et Weinberg, 1990) signalent des niveaux plus élevés de burnout chez les hommes. Il a été suggéré que les entraîneurs femmes ressentent des niveaux accrus de stress et de burnout parce qu'elles sont censées non seulement s'acquitter de leurs responsabilités d'entraîneur, mais aussi encourager leurs athlètes. Les administrateurs sportifs devront peut-être réexaminer les demandes différentielles imposées aux entraîneurs féminins et éventuellement apporter des changements pour s'assurer que les rôles et les responsabilités sont équitables avec ceux des entraîneurs masculins.

Une étude de Hjalm, Kentta et Gustafsson (2007) a révélé que 71 % des entraîneurs masculins de football de première division qui entraînent des équipes féminines avaient des niveaux de burnout modérés à élevés, tandis que seulement 23 % des entraîneurs masculins qui entraînent des équipes masculines ont signalé des niveaux de burnout modérés à élevés. Cette différence s'explique par le fait que les entraîneurs masculins des équipes féminines ont des effectifs et des budgets plus petits, ainsi que davantage de conflits de rôle et de temps. Par conséquent, les différences de burnout entre les sexes pourraient être liées à la différence de ressources dans le sport féminin par rapport au sport masculin.

❊ DIFFÉRENCES D'ÂGE ET D'EXPÉRIENCE

Des études américaines ont indiqué que les entraîneurs plus jeunes et moins expérimentés ont tendance à avoir

des niveaux de burnout perçus plus élevés que les entraîneurs plus âgés (Dale et Weinberg, 1990 ; Kelley et Gill, 1993 ; Taylor et coll., 1990). Cependant, cela peut dépendre de la culture car des effets opposés ont été mis en évidence au sein d'un échantillon de coaches universitaires en Lituanie (Malinauskas, Malinauskiene et Dumcience, 2010). Pour ce qui concerne les résultats américains, on pense que les entraîneurs qui ressentent des niveaux extrêmement élevés de stress et de burnout ont probablement déjà arrêté le coaching. Ainsi, les entraîneurs plus âgés qui restent ont probablement de bonnes capacités d'adaptation pour gérer les facteurs de stress dans leur environnement. Les chercheurs sont donc confrontés au problème que les entraîneurs qui sont vraiment en burnout (hors de la profession) ne peuvent être étudiés.

❊ STYLES ET RELATIONS DE COACHING

Dans une enquête sur les entraîneurs des écoles secondaires et des universités, Dale et Weinberg (1990) ont constaté que ceux qui ont un style de leadership attentionné (bienveillant et orienté vers les gens) ont des niveaux de burnout perçus plus élevés que ceux qui ont un style de leadership de type « structure initiatrice » (axé sur les objectifs et autoritaire). Il se peut que les entraîneurs qui développent des liens personnels plus étroits avec leurs athlètes souffrent davantage de burnout parce qu'ils s'en soucient davantage. Cela ne veut pas dire que les entraîneurs devraient moins s'en soucier – ils devraient plutôt être conscients que ce style nécessite beaucoup d'énergie, d'émotion et de temps, ce qui peut avoir des conséquences néfastes à long terme. Westfall, Martin et Gould (2018) ont constaté que les entraîneurs du secondaire qui avaient de meilleures relations avec leurs athlètes (dont les objectifs étaient mieux alignés et qui étaient plus engagés envers leurs joueurs) étaient moins susceptibles de subir le burnout.

Enfin, dans une étude sur les entraîneurs de la NCAA, Ryska (2009) a constaté que les entraîneurs qui signalent moins de burnout se concentrent sur des objectifs de croissance personnelle et atteignent l'excellence avec leurs équipes dans des environnements de leadership hautement collaboratifs et moins bureaucratiques. Les entraîneurs qui ont signalé plus de burnout se sont concentrés sur les objectifs de prestige et de relations publiques et ont utilisé des styles de leadership moins collaboratifs.

POINT CLÉ

Les jeunes entraîneurs semblent avoir des niveaux de burnout perçu plus élevés que les entraîneurs plus âgés, en partie parce que certains entraîneurs plus âgés sont déjà sortis de la profession.

❊ ENTRAÎNEURS PIÉGÉS

Dans les tests de la théorie du sentiment d'être piégé du burnout, les entraîneurs avec des niveaux plus élevés de sentiment d'être piégé se sont avérés rapporter des niveaux d'épuisement émotionnel significativement plus élevés (Raedeke, Granzyk et Warren, 2000). Les entraîneurs piégés ont également montré une diminution de l'engagement et de l'intérêt pour le coaching (Raedeke, 2004). Ainsi, les entraîneurs qui ne veulent pas vraiment être entraîneurs mais qui croient devoir maintenir leur implication pour une raison ou une autre courent un risque plus élevé de burnout.

❊ SOUTIEN SOCIAL

Les entraîneurs qui déclarent des niveaux plus élevés de satisfaction à l'égard du soutien social ont des niveaux inférieurs de stress perçu et de burnout (Goodger et coll., 2007 ; Kelley, 1994 ; Kelley et Gill, 1993). Certains entraîneurs ont besoin de rappels pour rechercher un soutien social satisfaisant pendant les périodes de stress élevé et pour devenir plus conscients de l'importance du soutien social dans leur vie personnelle et professionnelle.

❇ SOUTIEN ORGANISATIONNEL, LOCUS DE CONTRÔLE ET COPING

Dans une étude menée auprès de plus de quatre-cents entraîneurs de sports individuels et collectifs en Australie, les perceptions d'un plus grand soutien organisationnel, un plus grand locus de contrôle interne (sentiment que vous pouvez contrôler les événements autour de vous plutôt que n'avoir aucun contrôle) et l'utilisation des stratégies de coping étaient liées à des niveaux inférieurs de burnout chez les entraîneurs (Kilo et Hassmen, 2016). Il a également été constaté que les entraîneurs qui perçoivent un plus grand soutien organisationnel ont signalé une moindre intention de quitter l'entraînement.

POINT CLÉ

Les entraîneurs plus attentionnés et plus orientés vers les gens semblent plus vulnérables au burnout ressenti que les entraîneurs autoritaires axés sur les objectifs.

BURNOUT CHEZ LES COACHES DE FITNESS, LES CADRES SPORTIFS ET LES ENSEIGNANTS

D’ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS)

Il n’y a aucune raison de croire que les coaches de fitness, les cadres sportifs et les enseignants d’EPS seraient moins sensibles au stress et au burnout que les autres professionnels du sport et de l’exercice. Des recherches menées dans des contextes non sportifs avec des enseignants et d’autres professionnels ont révélé des niveaux de burnout significatifs. Après tout, on demande souvent à ces professionnels de faire plus avec moins, d’aider les autres et de faire face à des horaires chargés. Bien que les psychologues du sport n’aient pas étudié de manière approfondie les coaches de fitness, les cadres sportifs et les enseignants d’EPS, les personnes occupant ces postes devraient également prendre des mesures pour prévenir le burnout.

TRAITEMENT ET PRÉVENTION DU BURNOUT

Le but de l’étude du surentraînement, de la lassitude et du burnout est d’apprendre à développer des programmes et des stratégies qui aident l’encadrement sportif à prévenir ces états, ou au moins à les traiter efficacement. Plusieurs chercheurs ont commencé à développer et à tester des interventions destinées à prévenir le burnout chez les athlètes. Dubuc-Charbonneau et Durand-Bush (2015) ont évalué l’impact d’une intervention d’autorégulation basée sur le ressenti de huit athlètes universitaires qui avaient affiché des scores élevés de burnout. Les résultats de l’enquête et des entretiens ont montré qu’au fur et à mesure que l’intervention progressait, les pratiquants ont signalé

une diminution significative du stress et du burnout et une augmentation des scores de bien-être et d'autorégulation. Dans une deuxième étude, Moen et Wells (2016) ont développé un programme d'entraînement de l'attention sur douze semaines visant à accroître la pleine conscience en apprenant aux athlètes à mieux se concentrer, à maintenir leur attention ainsi qu'à changer d'attention. Lorsque l'on a comparé un groupe d'athlètes juniors norvégiens soumis à un protocole expérimental à un groupe témoin, les résultats ont révélé que le groupe testé diminuait significativement les scores de burnout et augmentait la pleine conscience par rapport au groupe témoin. Bien que des recherches supplémentaires soient certainement nécessaires, ces résultats suggèrent que l'entraînement psychologique peut aider à prévenir le burnout chez les athlètes.

Plusieurs stratégies, fondées sur la recherche, ont été développées pour aider à prévenir ou réduire la probabilité de burnout dans les milieux du sport et de l'exercice. Nous résumerons chacune de ces stratégies.

❊ SURVEILLER LES ÉTATS CRITIQUES DES ATHLÈTES

Il a été démontré que des facteurs tels que les niveaux de stress, les sources de stress (sur et en dehors du terrain), les volumes d'entraînement et les activités de récupération sont tous impliqués dans le surentraînement et le burnout. Bien que des recherches supplémentaires soient nécessaires pour déterminer exactement comment ces facteurs sont impliqués, il est clair qu'ils peuvent être des signaux importants du surentraînement ou du burnout des athlètes. Les préparateurs physiques, les entraîneurs, les spécialistes de la médecine du sport et les athlètes eux-mêmes doivent surveiller ces états afin que les athlètes aux premiers stades du surentraînement et du burnout

puissent être identifiés et aidés. En fait, une étude portant sur plus de neufcents entraîneurs de football d'université a révélé que ces entraîneurs avaient recours à des réunions régulières avec les athlètes et leur personnel, une communication cohérente entre les capitaines d'équipe et les entraîneurs, l'apport du personnel d'encadrement sportif, les tests physiologiques (moniteurs de fréquence cardiaque) et leurs propres jugements personnels ou leurs instincts pour identifier les premiers signes de burnout chez leurs joueurs (Kroshus et Defreese, 2017).

❊ COMMUNIQUER

Lorsque les professionnels analysent de manière constructive leurs sentiments et les communiquent aux autres, le burnout est moins probable et est moins grave s'il se produit. Les entraîneurs, les athlètes, les arbitres, les préparateurs physiques et les professeurs d'EPS doivent être encouragés à exprimer leurs sentiments de frustration, d'anxiété et de déception et à rechercher le soutien social de leurs collègues et amis. En fait, les réseaux de soutien social devraient être développés pour pouvoir être exploités si nécessaire. La conscience de soi et la préparation précoce peuvent empêcher le burnout plus tard.

❊ FAVORISER UN STYLE DE COACHING FAVORABLE À L'AUTONOMIE

Les recherches ont montré que le type de style d'entraînement est lié au burnout des athlètes. Plus précisément, l'utilisation d'un style contrôlant par l'entraîneur s'est avérée plus susceptible de conduire au burnout, alors que l'utilisation d'un style favorisant l'autonomie par l'entraîneur s'est avérée moins susceptible de conduire au burnout (Isoard-Gautheur, Guillet-Descas et Lemyre, 2013). Le fait de prêter attention au style d'entraînement ressenti par les

athlètes peut donc nous aider à prédire qui pourrait être le plus susceptible d'être en burnout.

❊ FIXER DES OBJECTIFS À COURT TERME POUR LA COMPÉTITION ET L'ENTRAÎNEMENT

La définition d'objectifs à court terme et l'incitation pour les atteindre permettent de savoir que l'athlète est sur la bonne voie et améliore sa motivation à long terme. Atteindre les objectifs à court terme est un succès qui peut améliorer la perception de soi. Vers la fin de la saison, il est particulièrement important d'inclure des objectifs amusants. La plupart du temps d'un athlète est consacré à l'entraînement plutôt qu'à la compétition, donc des objectifs ludiques devraient y être incorporés. Par exemple, si une équipe a travaillé très dur, l'entraîneur pourrait dire que le but de l'entraînement est simplement de s'amuser. Il peut laisser une équipe de football jouer au basket-ball ou lever les contraintes pour qu'il n'y ait pas de règles. Ces activités offrent une pause et réduisent la monotonie. De même, les pratiquants qui essaient de maintenir un programme régulier d'activité physique ont besoin d'objectifs à court terme pour rester motivés et de recevoir des feedbacks sur leurs progrès par rapport à l'atteinte de leurs objectifs à long terme.

❊ FAITES DES PAUSES DÉTENTE

Il est essentiel pour le bien-être mental et physique de s'absenter du travail et d'autres sources de stress. Le monde du travail a des jours fériés, des vacances et des week-ends loin du travail. Mais dans le sport de compétition et l'industrie du fitness, de nombreuses personnes travaillent sous une pression continue presque toute l'année. Le mythe selon lequel il faut en faire toujours plus est encore ancré dans le monde de la pratique et les entraînements. Le temps libre est considéré comme prendre du retard par rapport aux

concurrents. Pourtant, la routine hebdomadaire des entraînements et des compétitions produit une fatigue mentale et physique. En réalité, réduire les charges et les intensités d'entraînement pour traiter ou prévenir le burnout est associé à une amélioration de la santé mentale. La clé ici est de développer l'équilibre dans la vie.

RÉDUIRE LE BURNOUT AUPRÈS DES JEUNES JOUEURS DE TENNIS

En interviewant des joueurs de tennis ayant subi un burnout, Gould et ses collègues (1996) ont demandé quels conseils les joueurs donneraient aux parents, entraîneurs et autres joueurs pour aider à prévenir l'épuisement. Certaines des suggestions des joueurs sont les suivantes :

CONSEILS AUX AUTRES JOUEURS

- Jouez pour vos propres raisons.
- Essayez de rendre votre pratique amusante.
- Équilibrez le tennis et les autres domaines de votre vie.
- Prenez du temps et détendez-vous.

CONSEILS AUX PARENTS

- Identifiez ce que représente une quantité optimale d'encouragements.

- Offrez du soutien, faites preuve d’empathie et réduisez l’importance du résultat.
- Impliquez les joueurs dans la prise de décision.
- Diminuez l’implication.

CONSEILS AUX ENTRAÎNEURS

- Ayez une communication bidirectionnelle avec les joueurs.
- Utilisez les contributions des joueurs.
- Cultivez l’engagement personnel avec les joueurs.
- Comprenez les sentiments des joueurs.

※ ACQUÉRIR DES HABILETÉS D’AUTORÉGULATION

Le développement d’habiletés mentales telles que la relaxation, l’imagerie, l’établissement d’objectifs et le dialogue interne positif peut éviter une grande partie du stress qui mène au burnout. Par exemple, fixer des objectifs réalistes peut aider les athlètes à gérer leur temps pour équilibrer leur vie professionnelle et personnelle. Les personnes qui se surentraînent le font généralement au détriment de leur vie familiale et personnelle. En vous fixant des objectifs réalistes, vous aurez du temps pour la pratique physique et sportive, l’exercice, et d’autres tâches, ce qui vous aidera à éviter le syndrome de burnout.

※ GARDEZ UNE PERSPECTIVE POSITIVE

Il est facile pour les arbitres de se laisser abattre par les nouvelles ou les commentaires des médias sociaux et

les critiques des entraîneurs, des spectateurs et des joueurs. Même lorsqu'ils arbitrent un grand match, l'entraîneur perdant peut être contrarié et les blâmer. L'antidote pour les arbitres est de se concentrer sur ce qu'ils font bien. Une focalisation positive signifie travailler sur les choses que vous pouvez contrôler afin de vous améliorer et ne pas vous attarder sur des critiques injustifiées. Une façon d'y parvenir est de rechercher des personnes qui apportent un soutien social (collègues).

TEMPS MORT

Une athlète olympique vivait et s'entraînait dans le sud de la Californie, où le temps est généralement clément toute l'année. Dans cet environnement ensoleillé et chaud, elle exprimait le fait de se sentir toujours coupable d'avoir raté un entraînement ou d'avoir pris une journée de congé, mais avec son programme d'entraînement prévu sur toute l'année, elle se retrouvait souvent blessée, stressée, et un peu en burnout. Elle a déménagé au centre des États-Unis, où le temps était plus variable – souvent extrêmement chaud en été et extrêmement froid en hiver. Lorsque le temps était très mauvais, elle prenait un jour de congé ou raccourcissait son entraînement. À sa grande surprise, les jours de congé n'ont pas nui à sa performance, qui s'est en fait améliorée parce

qu’elle a évité les blessures et a commencé à retrouver son enthousiasme. Cela l’a amené à programmer des jours de détente ou « off » dans son entraînement.

❇ GÉRER LES ÉMOTIONS APRÈS LA COMPÉTITION

Bien que de nombreux entraîneurs et athlètes sachent contrôler l’anxiété et la tension avant le match, peu d’entre eux considèrent ce qui se passe après la compétition. Le coup de sifflet final n’arrête pas nécessairement les sentiments psychologiques intenses suscités par la compétition. Les émotions s’intensifient souvent et se transforment en querelles d’après-match, bagarres, beuveries et autres comportements destructeurs. D’un autre côté, certains athlètes deviennent déprimés, découragés et renoncent après avoir perdu ou mal performé. Henschen (1998) a suggéré aux entraîneurs des moyens de gérer le stress post-compétition chez les athlètes :

- Créez une atmosphère de soutien immédiatement après la compétition ;
- Concentrez-vous sur les émotions de vos joueurs, pas sur les vôtres ;
- Essayez de passer du temps avec votre équipe (pas à la radio ou à la télévision) après une compétition ;
- Faites une évaluation réaliste et sans émotion de la performance de chaque athlète ;
- Parlez à tous les membres de l’équipe, même à ceux qui n’ont pas joué ;

- Une fois que les athlètes se sont changés, organisez une activité de groupe pour l'équipe (repas d'après-match, natation, bowling, cinéma) ;
- Éloignez les athlètes de leurs pairs et de leurs parents bien intentionnés mais exigeants ;
- Ne laissez pas les membres de l'équipe jubiler suite à un succès ou être déprimé par une défaite ;
- Commencez la préparation pour le prochain adversaire dès l'entraînement suivant.

❊ RESTEZ EN BONNE CONDITION PHYSIQUE

Votre corps et votre esprit ont une relation réciproque : chacun affecte l'autre. Le stress chronique a généralement des conséquences néfastes sur votre corps, il est donc essentiel que vous preniez soin de vous par le biais d'un régime alimentaire et de l'exercice. Mal manger, prendre ou perdre trop de poids ne fait que contribuer à une faible estime de soi et à un faible amour-propre et alimente le syndrome de burnout. Lorsque vous vous sentez particulièrement stressé, faites un effort particulier pour rester en bonne forme physique et aider votre état mental à rester fort.

IL NE S'AGIT PAS SEULEMENT DE S'ENTRAÎNER DUR, MAIS AUSSI DE RÉCUPÉRER

Les premières recherches sur le surentraînement chez les athlètes ont principalement focalisé l'attention sur les charges d'entraînement. Cependant, des études plus récentes ont porté non seulement sur la difficulté, la durée et la fréquence de l'entraînement de l'athlète, mais aussi sur la façon dont il récupère après ses séances d'entraînement. Pour éviter le surentraînement, la monotonie et le burnout, et pour optimiser les performances, la récupération doit être systématiquement planifiée et mise en œuvre (Kellman et Gunther, 2000). Une autre suggestion est que la méthode de récupération utilisée devrait correspondre à la source du stress responsable de la surcharge (Kentta et Hassmen, 1998). Si un athlète est principalement surentraîné en raison de la charge physique (mètres courus, poids soulevé), des stratégies physiques telles que la nutrition, l'hydratation et le massage pourraient donc être les meilleures. Cependant, si la surcharge résulte de facteurs psychologiques et sociaux, des méthodes telles que la visualisation et la dissociation en regardant son film préféré pourraient être plus adaptées. Bien sûr, le surentraînement résulte souvent d'une combinaison de facteurs de stress physiques, psychologiques et sociaux, il est donc souvent préférable d'utiliser plusieurs méthodes. Le modèle qui suit peut aider à guider les efforts des individus en faisant correspondre la stratégie de récupération au type de source de surcharge.

SOURCE DE SURCHARGE : STRESSEUR PHYSIQUE

Stratégie de récupération – nutrition et hydratation

- Mangez plus de glucides
- Hydratez-vous

Stratégie de récupération – repos actif

- Entraînement à faible intensité dans un autre sport
- Stretching

Stratégie de récupération – repos

- Pas d’activité physique
- Repos passif
- Sommeil suffisant

SOURCE DE SURCHARGE : STRESSEUR PSYCHOLOGIQUE OU SOCIAL

Stratégie de récupération – relaxation et soutien émotionnel

- Bains, massage, sauna
- Visualisation
- Temps libre
- Minimiser les facteurs de stress non liés à l’entraînement (limiter les heures de travail)
- Relaxation musculaire progressive

Stratégie de récupération – méthodes de gestion de la pensée

- Dissociation (regarder un film)
- Remplacement de la pensée négative

OUTILS PÉDAGOGIQUES

1. **Définir le surentraînement, la lassitude et le burnout.**

Le surentraînement fait référence à un court cycle d'entraînement (de quelques jours à quelques semaines) au cours duquel les athlètes s'exposent à des charges d'entraînement excessives qui sont proches ou à leur capacité maximale. La lassitude est le résultat final du surentraînement, un état dans lequel les athlètes ont du mal à maintenir leurs programmes standards d'entraînement et leurs niveaux de performance. Le burnout est une autre réponse psychophysiologique plus exhaustive qui se traduit par le désengagement d'un entraînement excessif et des exigences concurrentielles.

2. **Discuter des différents modèles du burnout.**

Six modèles du burnout spécifiques au sport ont été développés pour aider à expliquer ce phénomène. Le modèle cognitivo-affectif du burnout présente un processus de burnout en quatre étapes impliquant des exigences situationnelles, une évaluation cognitive de la situation, des réponses physiologiques et des comportements de coping. Le

modèle de la réponse négative au stress de l'entraînement met davantage l'accent sur les réponses à l'entraînement physique, bien que les facteurs psychologiques soient également considérés comme importants. Le modèle du développement de l'identité unidimensionnelle et du contrôle externe est plus sociologique, considérant le stress comme un symptôme issu de facteurs sociaux et sociétaux. La théorie de l'engagement et du sentiment d'être piégé soutient que les athlètes et les entraîneurs qui sont enclins au burnout se sentent « piégés » par le sport lorsqu'ils ne veulent pas vraiment le pratiquer, mais croient qu'ils doivent maintenir un fort investissement et une forte implication. La théorie de l'autodétermination soutient que les gens ont trois besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence et proximité sociale) et que les individus sont plus susceptibles d'être en burnout lorsque ces besoins ne sont pas satisfaits. Enfin, le modèle intégrateur du burnout sportif s'appuie sur les cinq cadres précédents et offre une compréhension globale de ce que l'on sait des antécédents, des signes précoces et des symptômes, des conséquences et des facteurs liés au burnout tels que le sentiment d'être piégé, l'environnement, la personnalité et les ressources de coping.

3. **Décrire les causes du surentraînement et du burnout.**

Les causes du burnout et du surentraînement se répartissent en quatre catégories générales :

préoccupations physiques (blessure, fréquence et intensité élevées de l'entraînement), préoccupations logistiques (voyages, contraintes de temps), préoccupations sociales ou interpersonnelles (insatisfaction de la vie sociale, influences parentales négatives), préoccupations psychologiques (attentes inappropriées, manque de plaisir).

4. **Identifier les symptômes du surentraînement et du burnout.**

Les symptômes habituels du surentraînement comprennent l'apathie, les changements d'humeur, les douleurs musculaires et la perte d'appétit. Les symptômes courants de burnout comprennent un manque d'attention vis-à-vis de soi-même, un isolement émotionnel et une anxiété accrue.

5. **Expliquer les résultats des recherches sur le burnout dans le sport.**

Bien que l'intérêt pour le burnout ait initialement porté sur les athlètes, des recherches ultérieures ont examiné le burnout chez d'autres professionnels du sport tels que les préparateurs physiques, les arbitres et les entraîneurs. En général, les causes de leur burnout et leurs réactions à celui-ci sont assez similaires.

6. **Décrire le traitement et la prévention du burnout.**

Plusieurs stratégies ont été élaborées pour aider à prévenir ou réduire la probabilité de burnout dans le sport, notamment la fixation d'objectifs à court terme pour les entraînements et les compétitions, le fait de faire des pauses et de se relaxer, le maintien d'une attitude positive et l'acquisition de compétences d'autorégulation. Les études ont fourni des preuves préliminaires que l'entraînement psychologique peut aider à prévenir le burnout chez les athlètes.

MOTS-CLÉS

Burnout
Évaluation cognitive
Exigences situationnelles
Périodisation de l’entraînement
Réponses comportementales
Réponses physiologiques
Surentraînement
Lassitude
Théorie du sentiment d’être piégé

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Discutez de la recherche concernant la fréquence du surentraînement, de la lassitude et du burnout chez les athlètes.

2. Définissez les termes « surentraînement », « lassitude » et « burnout », en soulignant les similitudes et les différences.
3. En vous basant sur les recherches de Gould et de ses collègues, détaillez cinq causes de burnout chez les athlètes, et l'importance des différences individuelles.
4. Utilisez le profil de l'iceberg de Morgan pour expliquer la relation entre l'humeur psychologique et la performance.
5. Décrivez la théorie du « sentiment d'être piégé » de Raedeke sur le burnout sportif.
6. Discutez des résultats de la recherche sur le burnout chez les entraîneurs et les arbitres.
7. Détaillez l'effet du sexe, de l'âge, de l'expérience et du soutien social sur la vulnérabilité et les réactions au burnout des entraîneurs.
8. Décrivez trois traitements contre le burnout et le surentraînement sportif.

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Ce chapitre présente six modèles de burnout dans le sport : le modèle cognitivo-affectif du burnout, le modèle de la réponse négative au stress de l'entraînement, le modèle du développement de l'identité unidimensionnelle et du contrôle externe, la théorie de l'engagement et du sentiment d'être piégé, la théorie de l'autodétermination et le modèle intégrateur du burnout sportif. Décrivez les similitudes et les différences entre ces modèles. Utilisez ces modèles pour déterminer trois choses que vous feriez si vous étiez entraîneur pour éviter le burnout de vos athlètes.
2. Gould et ses collègues ont mené des entretiens approfondis avec de jeunes joueurs de tennis qui avaient quitté la pratique tôt parce qu'ils se sentaient en burnout. En vous basant sur les résultats de cette étude, détaillez cinq conseils que vous pourriez donner aux entraîneurs, aux parents et aux athlètes pour éviter le burnout.

Partie VII

FACILITER LA CROISSANCE ET LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUES

CETTE PARTIE INCLUT LES CHAPITRES SUIVANTS

CHAPITRE 23 – PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DES ENFANTS
CHAPITRE 24 – AGRESSIVITÉ DANS LE SPORT
CHAPITRE 25 – DÉVELOPPEMENT DU CARACTÈRE ET BON COMPORTEMENT SPORTIF

LA PRATIQUE DU SPORT ET DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE PEUT-ELLE CONDUIRE À UNE CROISSANCE PSYCHOLOGIQUE ET AU DÉVELOPPEMENT DU CARACTÈRE?

Malheureusement, ce sujet se transforme souvent en fait divers car de nombreux athlètes (jeunes et anciens) se démarquent par leurs mauvais comportements sur le terrain et en dehors. Il est essentiel de gérer efficacement ces attitudes en tant qu'entraîneur et en tant qu'athlète pour améliorer les performances et, plus important encore, améliorer le développement personnel et le bien-être. Espérons que l'apprentissage de certaines habiletés mentales abordées dans ce texte vous aidera à améliorer cette situation et fournira aux athlètes, aux pratiquants et aux entraîneurs des outils pour créer un environ-nement favorable tout en mettant en évidence les aspects positifs de la pratique de l'activité physique et sportive. Cet effort rendra l'expérience sportive plus positive pour les pratiquants. En outre, les chercheurs suggèrent que si le sport est bien pratiqué, les leçons apprises se transfèrent également à d'autres situations de la vie.

Comme nous l’avons appris, l’un des objectifs de la psychologie du sport et de l’exercice consiste à aider les gens à améliorer leurs performances grâce à l’utilisation d’habiletés mentales. Mais la psychologie du sport et de l’exercice traite également de la façon dont le développement psychologique et le bien-être se produisent en tant que conséquences de la pratique de l’activité physique et sportive. Les chapitres de cette partie traitent de trois thèmes principaux du développement psychologique et du bien-être qui sont importants à la fois pour la société et pour la psychologie du sport et de l’exercice.

Le chapitre 23 examine le développement psychologique des enfants grâce à la pratique du sport, en examinant les niveaux de stress ressentis par les jeunes, le développement de leur estime de soi et les pratiques d’entraînement efficaces pour aider les enfants. Le chapitre 24 se concentre sur le thème de l’agressivité dans le sport en réponse aux rapports croissants d’athlètes (et parfois d’entraîneurs) perdant le contrôle de leurs émotions à la fois sur et hors du terrain de jeu et affichant une variété de comportements agressifs et extrêmes. Dans ce chapitre, vous découvrirez les causes sous-jacentes de l’agressivité chez les athlètes et les spectateurs, ainsi que des recommandations susceptibles de réduire les comportements d’agressions indésirables. Après avoir défini ce qui correspond à un bon comportement sportif, le chapitre 25

s’intéresse aux questions de développement moral en contexte sportif. Enfin, nous décrirons des pro-grammes d’éducation physique visant à améliorer le développement moral.

Chapitre 23

PSYCHOLOGIE DU SPORT ET DES ENFANTS

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) discuter de l'importance d'étudier la psychologie du jeune athlète ;
2) expliquer les principales raisons pour lesquelles les enfants participent et abandonnent le sport ;
3) discuter de l'importance des relations entre pairs dans le sport chez les jeunes ;
4) décrire les effets du stress et du burn-out chez les jeunes athlètes ;
5) identifier et expliquer comment appliquer des pratiques d'entraînement efficaces avec les jeunes ;
6) détailler le rôle de l'implication des parents dans le sport des jeunes ;
7) discuter de la professionnalisation du sport pour les jeunes.

Pas moins de quarante-quatre millions d'enfants pratiquent un sport aux États-Unis. Qu'est-ce qui les motive ? Le sport de compétition est-il trop stressant pour eux ? Pourquoi tant de jeunes abandonnent-ils le sport après l'âge de douze ans ? Y a-t-il quelque chose qui cloche dans la façon dont ils sont entraînés ? Voici quelques-unes des principales questions auxquelles nous essayons de répondre dans ce chapitre.

La plupart des personnes considèrent la psychologie du sport comme quelque chose qui s'applique principalement aux athlètes de haut niveau. En fait, les jeunes constituent la plus grande population de sportifs et, depuis le milieu des années 1970, un nombre croissant de psychologues du sport très engagés consacre leur carrière à l'étude des problèmes psychologiques importants liés à la pratique sportive des enfants. Leur travail a des implications majeures pour la création de programmes sportifs sûrs et psychologiquement sains pour les enfants.

IMPORTANCE D'ÉTUDIER LA PSYCHOLOGIE DES JEUNES ATHLÈTES

Rien qu'aux États-Unis, on estime que quarante-quatre millions d'enfants de moins de dix-huit ans participent à des programmes d'activité physique scolaire et extrascolaire, allant du basket-ball et du baseball au ski de fond et au rodéo (*National Council of Youth Sports*, 2008). On a constaté que la pratique sportive représentait 66 % de toutes les activités extrascolaires pour les jeunes (Duffett et Johnson, 2004). La popularité des sports pour les jeunes ne se limite pas aux États-Unis. Soixante-trois pour cent des Australiens, 51 % des

Canadiens, 59 % des Anglais, 63 % des Sud-Africains et 63 % des Singapouriens pratiquent un sport (Holt et Knight, 2014). Certaines des contributions les plus importantes de la psychologie du sport concernent donc potentiellement le sport des enfants.

De nombreux enfants sont intensément impliqués dans le sport. Il n'est pas rare que les jeunes passent dix à seize heures par semaine à s'entraîner et à participer à des compétitions (Jayanthi, Labella, Fischer, Pasulka et Dugas, 2015). En tant qu'activité extrascolaire, le sport est l'un des rares domaines de la vie des enfants dans lequel ils peuvent participer de manière intensive à une activité qui a des conséquences significatives pour eux-mêmes, leurs pairs, leur famille et la communauté (Larson, 2000). Pour la plupart des enfants, la pratique sportive culmine vers l'âge de douze ans (État du Michigan, 1976). Nous savons par la recherche en psychologie du développement que cet âge et le temps qui y précède sont des périodes critiques pour les enfants et ont des conséquences importantes sur leur estime de soi et leur développement social. Ainsi, l'expérience sportive des jeunes peut avoir des effets importants tout au long de leur vie, tant en ce qui concerne leur personnalité qu'en ce qui concerne leur développement psychologique.

L'une des raisons pour lesquelles le sport pour les jeunes est si populaire est que les gens pensent que les enfants et les jeunes construisent, à partir de leur pratique sportive, des valeurs psychologiques et sociales. Quand on leur demande ce qu'ils espèrent que leurs enfants développeront en faisant du sport (*U.S. AntiDoping Agency*, 2011), les parents d'enfants sportifs citent, par exemple, l'importance du développement des valeurs personnelles et sociales. Contrairement à la croyance populaire (et comme le montrent les chapitres 24 et 25), la pratique d'un sport organisé n'est pas toujours automatiquement bénéfique pour l'enfant

(Gould et Bean, 2011 ; Bean, Fortier, Post et Chima, 2014). Le développement du caractère, le leadership, le bon comportement sportif et les orientations d'accomplissement ne résultent pas comme par enchantement de la simple pratique. Ces avantages font généralement suite à un accompagnement compétent d'adultes et de dirigeants qui comprennent les enfants et savent comment structurer des programmes qui offrent des expériences d'apprentissage positives. Dans une enquête nationale menée par l'Agence américaine antidopage (2011), les entraîneurs ont été classés comme l'influence positive la plus importante sur les jeunes. Dans le même temps, les adultes interrogés ont souligné leurs inquiétudes concernant une trop grande importance accordée à la victoire dans le sport des jeunes aujourd'hui. Une première étape importante pour devenir un encadrant sportif qualifié pour les jeunes consiste à comprendre leur psychologie dans le cadre de la pratique d'activités physiques.

POINT CLÉ

Certaines des implications les plus importantes de la psychologie du sport concernent le swport des enfants. Pour la plupart des enfants, la pratique sportive culmine vers l'âge de douze ans.

RAISONS DE LA PRATIQUE ET DE LA NON-PRATIQUE DES ENFANTS

Un bon point de départ pour comprendre l'importance de la psychologie du sport dans le sport des enfants consiste à examiner les motivations des enfants à la fois pour la pratique et la non pratique du sport.

POURQUOI LES ENFANTS PRATIQUENT LE SPORT

Quelque huit-mille jeunes (49 % d'hommes, 51 % de femmes) impliqués dans des sports subventionnés à travers les États-Unis, à la fois à l'école et hors de l'école, ont été invités à classer par ordre d'importance un certain nombre de raisons possibles de leur pratique (Ewing et Seefeldt, 1996). Les garçons et les filles des programmes sportifs scolaires et non scolaires ont eu des réponses similaires, et leurs commentaires étaient cohérents avec les résultats de recherches antérieures sur la motivation de la participation (Gould et Horn, 1984). La plupart des enfants font du sport pour s'amuser. La plupart d'entre eux citent d'autres raisons comme être bons dans leur sport, améliorer leurs compétences, faire de l'exercice et se mettre en forme, être avec leurs amis, se faire de nouveaux amis et concourir.

Le genre (Sirard, Pfeiffer et Pate, 2006) et l'appartenance culturelle des jeunes (Yan et Mc Cullagh, 2004) sont également des critères déterminants. Par exemple, dans une étude portant sur 1 602 collégiens, Sirard et ses collègues (2006) ont constaté que les garçons étaient plus motivés par les aspects compétitifs du sport et que les filles étaient plus attirées par les opportunités sociales. Cependant, il existe plus de différences au sein de ces groupes qu'entre eux, ce qui fait qu'il est important que les praticiens s'efforcent de comprendre les motivations uniques de chaque jeune avec lequel ils travaillent.

POURQUOI LES ENFANTS CESSENT DE PRATIQUER UN SPORT

La participation des enfants au sport culmine entre dix et treize ans, puis diminue systématiquement jusqu'à

dix-huit ans, moment où un pourcentage relativement faible de jeunes reste impliqué dans le sport organisé (Ewing et Seefeldt, 1989 ; État du Michigan, 1976). De plus, en examinant les taux d'abandon des programmes de sports pour les jeunes dans différentes études, 25 % à 30 % des pratiquants abandonnent en cours d'année (Balish, Mc Laren, Rainham et Blanchard, 2014). Ainsi, sur dix enfants qui commencent une saison sportive, trois abandonneront d'ici le début de la saison suivante.

Une étude approfondie sur cinquante abandons de nageurs, âgés de dix à dix-huit ans, a indiqué que les principales raisons invoquées par la grande majorité des enfants étaient les suivantes : « d'autres choses à faire » et « changement d'intérêt » (Gould, Feltz, Horn et Weiss, 1982). Les autres raisons que l'échantillon questionné a jugé importantes (mais moins importantes que les précédentes) étaient : « ne pas être aussi bon que je le voulais », « pas assez amusant », « vouloir pratiquer un autre sport », « n'aimait pas la pression », « l'ennui », « je n'aimais pas l'entraîneur », « l'entraînement était trop dur » et « pas assez intéressant ». Ainsi, bien que la plupart des jeunes nageurs qui ont arrêté l'ont fait en raison de l'intérêt pour d'autres activités, jusqu'à 28 % ont cité des facteurs négatifs tels que la pression excessive, l'aversion pour l'entraîneur, l'échec, le manque de plaisir et une insistance excessive sur la victoire comme des influences importantes sur leur décision de se retirer.

LES MULTIPLES FACETTES DU PLAISIR POUR LES JEUNES ATHLÈTES

Sans conteste, le « plaisir » est la raison la plus souvent invoquée par les enfants et les jeunes pour participer à un sport. Mais que veulent dire les jeunes quand ils disent que la participation sportive est amusante ? La psychologue du sport Amanda Visek et ses collègues (2015) souhaitaient répondre à cette question et l'ont fait en menant un vaste projet avec plusieurs centaines de jeunes athlètes. Sur la base d'entretiens avec les jeunes athlètes, une liste de 81 choses amusantes dans le sport a été dressée. Ensuite, à l'aide d'une procédure de cartographie conceptuelle avec les jeunes, des poids indiquant l'importance de chaque facteur amusant ont été générés et les 81 facteurs ont fusionné en onze dimensions amusantes plus générales :

1. Rituels d'équipe (avoir des encouragements cools de la part de l'équipe)
2. Style (voyager dans de nouveaux endroits pour faire des compétitions)
3. Apprentissage et amélioration (développer de nouvelles compétences)
4. Soutien pendant le jeu (les encouragements pendant un match)

5. Amitiés d’équipe (faire des bêtises avec des coéquipiers)
6. Entraînements (avoir des séances bien organisées)
7. Jeux (avoir du temps de jeu)
8. Bonus mentaux (soulager le stress en jouant)
9. Coaching positif (lorsque l’entraîneur traite les joueurs avec respect)
10. Dynamique d’équipe positive (être soutenu par mes coéquipiers)
11. Faire beaucoup d’efforts (travailler dur pendant l’entraînement)

Les résultats de Visek et de ses collègues (2015) sont innovants car ils ont pu comprendre ce que les jeunes veulent dire quand ils rapportent que le sport est « amusant » en identifiant tout ce que comporte ce concept général. Il est également intéressant de noter que ces éléments amusants correspondent étroitement à bon nombre des motivations descriptives de la pratique que les études concernant les jeunes ont identifiées plus tôt.

Dans une étude portant sur plus de cinq-cents jeunes qui ont arrêté le sport (football, hockey sur glace et basket-ball), le fait d’avoir « d’autres choses à faire » et une « baisse de l’intérêt » étaient les deux raisons considérées comme les plus importantes pour expliquer leur abandon (Rotten-Steiner, Laakso, Pihlaja et Kontinnen, 2013). Pour compléter les cinq principales

raisons qui expliquent l'abandon, les jeunes ont rapporté le fait de « ne pas pouvoir être avec mes amis », « ne pas avoir assez d'esprit d'équipe » et « je voulais pratiquer un autre sport ». Les résultats ont également montré que les entraîneurs et les coéquipiers étaient les deux groupes les plus influents ayant pesé sur la décision des jeunes athlètes d'abandonner. Le plus intéressant a été la constatation selon laquelle le manque de travail d'équipe, les problèmes d'intégration à l'équipe et les préoccupations concernant le manque d'habileté étaient des raisons plus importantes d'abandon chez les femmes que chez les hommes. Les entraîneurs et autres responsables du sport chez les jeunes doivent être particulièrement sensibles à ces questions lorsqu'ils travaillent avec de jeunes athlètes féminines.

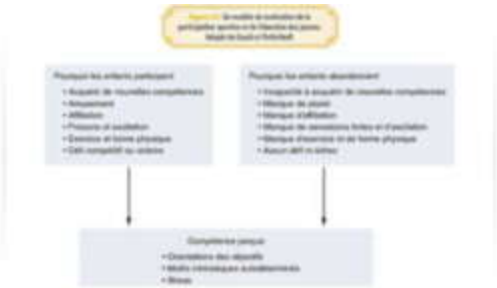
POINT CLÉ

Sur dix enfants qui commencent une saison sportive, trois arrêtent avant le début de la saison suivante.

❊ MOTIFS PLUS PROFONDS: COMPÉTENCE PERÇUE, ORIENTATIONS VERS LES OBJECTIFS, MOTIVATION INTRINSÈQUE ET STRESS

Les raisons invoquées par les jeunes pour leur pratique et leur décrochage sont des réactions superficielles, et non les motivations profondes et sous-jacentes que certains psychologues du sport ont recherchées (**figure 23.1**). Par exemple, les enfants qui abandonnent ont souvent une faible compétence perçue, ont tendance à se concentrer sur les objectifs de l'ego, présentent des

formes de motivation « intrinsèques » moins autodéterminées et éprouvent un stress considérable.



Après un examen approfondi des études sur l’abandon chez les jeunes, Balish et ses collègues (2014) ont conclu que le facteur qui distingue le plus systématiquement les jeunes pratiquants sportifs de ceux qui abandonnent est leur niveau de compétence perçue. Autrement dit, les enfants ayant une faible perception de leurs capacités à apprendre et à exécuter des habiletés sportives ne pratiquent pas (ou ils abandonnent), alors que les enfants qui persistent ont des niveaux plus élevés de compétence perçue. À partir de ces informations, vous pouvez déduire que l’une des tâches cruciales des responsables du sport chez les jeunes et entraîneurs est de découvrir des moyens d’améliorer l’autoperception des enfants.

Une façon d’accroître la perception de compétence des enfants est de leur apprendre à évaluer leurs performances en fonction de leurs propres normes d’amélioration plutôt que par des résultats compétitifs (gagner et perdre). Rappelez-vous du chapitre 4 et du fait que la théorie des buts d’accomplissement soutient que les gens ont différentes façons de définir l’habileté. Ils peuvent adopter une orientation vers la tâche

autoréférencée ou vers des objectifs de maîtrise, ou ils peuvent adopter une orientation vers l'ego ou sur les résultats qui se définit comme la capacité de battre les autres. Par conséquent, il n'est pas surprenant que les jeunes athlètes qui adoptent une orientation vers la tâche soient non seulement plus susceptibles d'avoir une compétence perçue plus élevée mais aussi de rester impliqués dans le sport, alors que ceux qui adoptent une orientation vers l'ego sont plus susceptibles d'abandonner (Gould et Walker).

POINT CLÉ

Les enfants ayant une faible perception de leurs capacités athlétiques ne pratiquent pas de sport ou abandonnent, tandis que les enfants ayant une forte perception de leurs compétences pratiquent et persistent.

La théorie de l'autodétermination de la motivation (également abordée au chapitre 4) a été appliquée à la recherche sur la motivation de la pratique sportive des jeunes. Rappelez-vous que cette théorie soutient que tout le monde a trois besoins psychologiques fondamentaux : se sentir compétent, se sentir autonome et faire l'expérience de la relation sociale. Des études ont appuyé les prédictions de la théorie concernant la pratique et l'abandon des jeunes (voir Gould et Walker). Autrement dit, les enfants sont plus susceptibles de participer à un sport et de rester impliqués s'ils se sentent plus compétents, ont une certaine autonomie dans les décisions prises et ont des relations de qualité avec leurs coéquipiers et entraîneurs. Lorsque les jeunes athlètes ne se sentent

pas compétents, ont peu d'autonomie et ne ressentent aucun lien ou relation, ils sont plus susceptibles d'abandonner.

Enfin, le stress et le burn-out seront abordés plus loin dans ce chapitre. Cependant, à ce stade, il est important de noter simplement que les jeunes athlètes qui subissent plus de stress, en particulier de stress chronique, sont plus susceptibles de cesser la pratique d'un sport et même de souffrir de burn-out.

❇ ABANDON SPÉCIFIQUE D'UN SPORT ET ABANDON COMPLET DU SPORT

Les responsables du sport chez les jeunes veulent généralement savoir si les enfants abandonnent leurs programmes et se lancent dans d'autres sports (abandon spécifique d'un sport) ou se retirent complètement de la pratique sportive (abandons du sport en général). Par exemple, dans l'étude sur la natation citée plus tôt, 68 % des jeunes qui ont arrêté la natation de compétition étaient actifs dans d'autres sports (Gould et al., 1982). De même, dans une étude portant sur d'anciens gymnastes de compétition, 95 % pratiquaient un autre sport ou pratiquaient encore la gymnastique mais à un niveau moins intense (Klint et Weiss, 1986). Par conséquent, nous devons faire la distinction entre les abandons spécifiques à un sport ou les transferts vers un autre sport et les enfants qui cessent de pratiquer le sport (Gould et Petlichkoff, 1988).

POINT CLÉ

Il est utile de savoir si les enfants se retirent d'un sport ou d'un programme particulier ou de la pratique du sport en général.

PARTICIPATION SPORTIVE DES JEUNES : IMPLICATIONS PRATIQUES

La recherche sur les raisons pour lesquelles les enfants pratiquent ou se retirent du sport conduit à plusieurs conclusions générales :

- La plupart des motivations des enfants pour pratiquer le sport (s'amuser, apprendre de nouvelles habiletés, faire quelque chose pour lequel on est bon, être avec des amis, se faire de nouveaux amis, maintenir sa forme physique, faire de l'exercice et réussir) sont naturellement intrinsèques. Gagner n'est clairement ni la seule ni la plus courante raison de participation ;
- La plupart des jeunes athlètes ont plusieurs raisons de participer, et non pas un seul motif. Bien que la plupart des enfants arrêtent en raison de l'intérêt pour d'autres activités, une minorité significative abandonne pour des raisons négatives telles qu'un manque de plaisir, une pression excessive ou une aversion pour l'entraîneur ;

- Le besoin de l’enfant de se sentir digne et compétent sous-tend les raisons descriptives du retrait du sport (pas de plaisir). Lorsque les jeunes athlètes se sentent dignes et compétents dans l’activité, ils ont tendance à la pratiquer. S’ils ne se sentent pas compétents, ils ont tendance à se retirer. Des recherches récentes montrent également que les jeunes sont plus susceptibles d’être impliqués dans le sport si leurs besoins d’autonomie et de relation sont satisfaits dans l’environnement sportif des jeunes.

Pensez au modèle interactionnel de la motivation – comment une personne interagit dans une situation donnée (voir chapitre 4). Si vous comprenez les raisons pour lesquelles les enfants pratiquent un sport, vous pouvez renforcer leur motivation en structurant des environnements qui répondent mieux à leurs besoins. Étudiez les « Stratégies de structuration des situations sportives pour répondre aux besoins des jeunes athlètes » pour obtenir des suggestions.

POINT CLÉ

Enseignez aux jeunes athlètes que réussir signifie dépasser leurs propres objectifs, pas simplement gagner des compétitions.

Mettre l’accent sur l’établissement d’objectifs individuels, dans lequel les enfants comparent leurs performances athlétiques avec leurs propres normes

(normes autoréférencées), aide les enfants à éviter de se concentrer uniquement sur les résultats des compétitions (Martens, 2012), et augmente la possibilité de se sentir plus compétents. Au moins 50 % des jeunes athlètes perdront, donc lorsque l'autoévaluation dépend de la victoire et de la défaite, 50 % des jeunes athlètes peuvent développer une faible estime de soi et devenir ainsi moins susceptibles de continuer à pratiquer au sport. Les dirigeants du sport chez les jeunes peuvent conserver et analyser des statistiques de participation et mener des « entretiens de sortie » avec les enfants qui abandonnent. De cette façon, les dirigeants peuvent suivre le nombre d'enfants qui commencent, continuent et terminent des saisons et, savoir si les enfants arrêtent, s'ils choisissent de participer à un autre sport ou de cesser complètement la pratique du sport. Les dirigeants peuvent demander si les jeunes athlètes ont abandonné en raison de conflits avec d'autres intérêts (quelque chose sur lequel les dirigeants ne peuvent pas avoir de contrôle) ou à cause d'un mauvais entraînement, de la pression concurrentielle ou d'un manque de plaisir (motifs que les dirigeants peuvent mieux contrôler).

Par exemple, un entraîneur de football d'un lycée était préoccupé par le faible nombre de joueurs souhaitant jouer dans son équipe. Il a examiné les antécédents de participation à tous les niveaux de jeu et a constaté que de nombreux jeunes avaient participé à des programmes d'école primaire et intermédiaire, mais que peu avaient participé à la neuvième année. L'entraîneur s'est entretenu avec certains des joueurs qui s'étaient arrêtés au collège et il a découvert que des entraînements très négatifs s'étaient produits aux niveaux de la septième et de la huitième année. Il a discuté avec ces entraîneurs des avantages d'une approche positive de l'entraînement (détaillée plus loin dans ce chapitre) et a constaté au cours des années

suivantes que plus de joueurs intégraient son équipe de lycée.

Petlichkoff (1996) a suggéré que lorsque les enfants cessent de pratiquer un sport, l'entraîneur devrait poser les questions suivantes :

- L'enfant a-t-il développé un intérêt pour un autre sport ou une autre activité ?
- L'arrêt de l'enfant semble-t-il permanent ou temporaire ?
- L'enfant a-t-il eu un rôle ou un choix dans la décision d'arrêter, ou a-t-il été exclu d'une équipe ou blessé ?
- Quel effet l'abandon a-t-il sur le bien-être de l'enfant ?

Sur la base des réponses à ces questions, l'entraîneur peut déterminer si l'arrêt de l'enfant est approprié (un enfant choisit de pratiquer le football plutôt que le basket-ball) ou inapproprié (un enfant arrête toute pratique d'activité physique et sportive en raison d'une faible compétence perçue). Nous devons être particulièrement inquiets lorsque les enfants arrêtent définitivement le sport, lorsque les enfants n'ont pas le choix dans la décision, ou lorsque l'arrêt a des effets négatifs sur leur bien-être, surtout aujourd'hui alors que tant d'enfants qui pourraient bénéficier des bienfaits du sport sont inactifs.

POINT CLÉ

Analysez rigoureusement les raisons pour lesquelles les jeunes athlètes arrêtent le sport.

RÔLE DES AMIS DANS LA PRATIQUE SPORTIVE DES JEUNES

L’affiliation est un motif majeur de la participation des enfants à la pratique sportive. Ainsi, les enfants aiment le sport en raison des opportunités qu’il offre d’être avec des amis et de se faire de nouveaux amis. Bien que l’affiliation soit certainement importante en soi, les chercheurs en psychologie du sport ont découvert que les amis et le groupe de pairs ont d’autres effets importants sur les jeunes athlètes.

RELATIONS AVEC LES PAIRS ET DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE DES ENFANTS

STRATÉGIES DE STRUCTURATION DES SITUATIONS SPORTIVES POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES JEUNES ATHLÈTES

Les entraîneurs qui comprennent les motivations des enfants à pratiquer un sport peuvent utiliser un certain nombre de stratégies pour structurer l'environnement et favoriser le développement des habiletés, le plaisir, l'affiliation, l'enthousiasme, la forme physique et la réussite.

STRATÉGIES POUR RÉPONDRE AU BESOIN DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES :

- Mettre en œuvre des pratiques pédagogiques efficaces (démonstrations efficaces, feedbacks contingents).
- Favoriser une approche positive de l'enseignement, en mettant l'accent sur ce que l'enfant fait correctement.
- Connaître les aspects techniques et tactiques du sport.

STRATÉGIES POUR RÉPONDRE AU BESOIN DE S'AMUSER :

- Formuler des attentes réalistes pour éviter les résultats négatifs de l'entraînement et la frustration des athlètes.
- Garder les entraînements actifs – évitez les queues et le fait d'attendre debout.
- Faire des blagues et s'amuser librement avec les enfants.
- S'assurer que les principales catégories de plaisir issues de la recherche sur la cartographie du plaisir sont régulièrement abordées au sein de votre programme sportif pour les jeunes.

STRATÉGIES POUR RÉPONDRE AU BESOIN D'AFFILIATION OU DE RELATIONS :

- Donner aux enfants le temps de se faire des amis.
- Planifier des événements sociaux (soirée pizza) en dehors de la pratique.
- Incorporer des périodes de temps libre avant et pendant les pratiques.

STRATÉGIES POUR RÉPONDRE AU BESOIN D'EXCITATION :

- Ne pas trop insister sur le temps consacré aux exercices. incorporer de la variété dans les entraînements.
- Incorporer des activités avec des rythmes différents (le water-polo pour les nageurs) dans les entraînements.
- Se concentrer sur des pratiques courtes et précises.

STRATÉGIES POUR RÉPONDRE AU BESOIN DE REMISE EN FORME :

- Apprendre aux jeunes athlètes à surveiller leur propre condition physique.
- Organiser des pratiques planifiées et ciblées spécialement conçues pour améliorer la condition physique.

STRATÉGIES POUR RÉPONDRE AU BESOIN DE SUCCÈS :

- Permettre aux enfants de prendre part à des compétitions.
- Aider les enfants à définir la victoire non seulement comme le fait de battre les autres, mais comme le fait d'atteindre ses propres objectifs.

Les psychologues du développement savent depuis longtemps que les amis et les pairs jouent un rôle majeur dans le développement psychologique des enfants et ont spécifiquement examiné les groupes de pairs, les relations entre pairs et les interactions entre pairs (Fredricks et Simpkins, 2013). Les relations avec les pairs et les groupes de pairs sont liées au sentiment d'acceptation, d'estime de soi et de motivation de l'enfant. Il est donc naturel que les chercheurs en psychologie du sport se soient tournés vers ce domaine important. La psychologue du sport développementaliste Maureen Weiss et ses collègues ont étudié l'amitié et les relations avec les pairs dans le sport. Par exemple, ils ont mené des entretiens approfondis avec trente-huit pratiquants, âgés de huit à seize ans, pour comprendre comment les enfants perçoivent la composante de l'amitié dans le sport (Weiss, Smith et Theboom, 1996). Ils ont identifié des dimensions à la fois positives et négatives dans cet aspect de la participation sportive. Voici quelques dimensions positives dont les chercheurs ont entendu parler :

- Compagnonnage (passer du temps ou «sortir ensemble»);
- Partenaire de jeu agréable (aimer être avec un ami) ;
- Amélioration de l'estime de soi (des amis disent des choses ou prennent des mesures qui stimulent l'estime de soi) ;

- Aide et conseils (amis fournissant une aide relative à l'apprentissage des compétences sportives ainsi qu'une assistance générale dans d'autres domaines, comme l'école) ;
- Comportement pro social (dire et faire des choses conformes aux conventions sociales, comme ne pas dire des choses négatives, partager) ;
- Intimité (sentiments mutuels de proximité, liens personnels) ;
- Loyauté (sentiment d'engagement les uns envers les autres) ;
- Points communs (intérêts partagés) ;
- Qualités personnelles attrayantes (amis ayant des caractéristiques positives telles que la personnalité ou les caractéristiques physiques) ;
- Soutien émotionnel (expressions et sentiments de préoccupation les uns pour les autres) ;
- Absence de conflits (certains amis ne se disputent pas, ne se battent pas ou ne sont pas en désaccord) ;
- Résolution de conflits (d'autres amis sont capables de résoudre les conflits).

MAXIMISER LA PARTICIPATION SPORTIVE CHEZ LES JEUNES DÉFAVORISÉS

Des millions d’enfants vivent dans la pauvreté aujourd’hui, et les recherches indiquent que ces enfants sont moins souvent impliqués dans une activité physique et sportive. Ils ont également des taux d’obésité élevés par rapport à leurs pairs du même âge qui sont de statut socio-économique moyen et supérieur. Reconnaissant cet état de fait, les psychologues du sport et de l’exercice ont commencé à examiner à la fois les avantages de la participation et les facteurs influençant la participation des jeunes défavorisés au sport et à l’activité physique. Riley et Anderson-Butcher (2012) ont interrogé des parents à faibles revenus dont les enfants ont participé à un programme d’été de développement des jeunes axé sur le sport à l’Université de l’État de l’Ohio. Les parents ont indiqué que leurs enfants ont tiré divers avantages de cette participation, notamment un développement biopsychosocial facilité (augmentation des interactions avec leurs pairs, amélioration des compétences personnelles et sociales) ; des possibilités élargies (visibilité sur les possibilités offertes par l’université, interaction et découverte d’autres jeunes, utilisation constructive du temps libre) ; et amélioration de la cognition, de l’affect et des comportements (amélioration des pensées sur soi-même, augmentation des comportements positifs).

De même, Holt, Kingsley, Tink et Scherer (2011) ont interrogé des parents et des jeunes ayant des faibles revenus au Canada et ont constaté que divers attributs personnels (contrôle émotionnel, confiance, discipline et rendement scolaire) et sociaux

(relations avec les entraîneurs, se faire de nouveaux amis, travail d'équipe et habiletés sociales) ont été identifiés comme des avantages liés à la pratique. Ainsi, les jeunes ayant de faibles revenus peuvent tirer divers avantages de la pratique à l'activité physique et sportive.

En examinant les facteurs influençant la pratique, Dollman et Lewis (2010) ont constaté que les enfants de statut socio-économique plus élevé pratiquaient plus souvent le sport que leurs pairs moins aisés et que ces taux de pratique divergents – en particulier chez les filles – pouvaient s'expliquer par le fait que les filles ayant un statut socio-économique élevé ont reçu un soutien plus tangible (meilleur accès à l'équipement et transport) et émotionnel (permission de jouer, encouragement et temps de jeu avec les parents).

Dans une autre étude, les parents ayant de faibles revenus ont relevé des difficultés associées à la pratique sportive (Holt et coll., 2011). Ils ont constaté que le temps et le planning des parents limitaient la participation de leurs enfants (les parents occupaient souvent plusieurs emplois), tout comme les obstacles financiers résultant des coûts requis pour faire inscrire ses enfants à un sport ou pour maintenir leur pratique à mesure que l'enfant progresse. Dans d'autres

études, la sécurité a été citée comme un obstacle à la participation (Humbert et al., 2006). Ces résultats suggèrent que les parties intéressées à accroître la participation sportive des enfants et des jeunes ayant des faibles revenus doivent déployer des efforts particuliers pour surmonter ces obstacles et faciliter la pratique de l'activité physique et sportive.

Les jeunes athlètes ont identifié moins de dimensions négatives liées à l'amitié, mais celles sur lesquelles ils ont fait des retours étaient les suivantes :

- Conflit (insultes verbales, arguments et désaccords) ;
- Qualités personnelles peu attrayantes (les amis ont des caractéristiques comportementales ou de personnalité indésirables, comme être égocentrique) ;
- Trahison (déloyauté ou insensibilité de la part d'un ami) ;
- Inaccessibilité (manque d'opportunités d'interagir les uns avec les autres).

Les filles étaient plus portées que les garçons à identifier le soutien émotionnel comme une caractéristique positive de l'amitié dans le sport. Les enfants plus âgés parmi ces pratiquants considéraient l'intimité comme plus importante, tandis que les enfants de moins de treize ans mentionnaient plus souvent le comportement prosocial et la loyauté. Les personnes ayant répondu au test et étant âgées de plus de dix ans

ont également cité plus fréquemment des qualités personnelles attrayantes.

À partir de cette recherche initiale, Weiss et Smith (1999) ont développé l'échelle de qualité de l'amitié sportive pour mesurer six aspects des amitiés sportives. Ceux-ci comprennent l'amélioration de l'estime de soi et le soutien, la loyauté et l'intimité, les choses en commun, la camaraderie et le jeu agréable, la résolution de conflits et les conflits. Avec le développement de cette mesure de l'amitié, les chercheurs peuvent commencer à étudier de manière plus approfondie les relations entre pairs dans le sport.

Mener des recherches supplémentaires sur les relations entre pairs est particulièrement important. On a constaté que les compétences motrices perçues et réelles étaient liées à l'acceptation par les pairs (Grimminger, 2013 ; Vierimaa et Cote, 2016), tandis que Smith (1997, 1999) a constaté que les enfants qui percevaient des relations plus positives avec leurs pairs dans l'activité physique ont également déclaré plus de sentiments positifs envers l'activité physique, une plus grande motivation à l'activité physique et une plus grande estime de soi physique. On a également constaté que les relations positives avec les pairs étaient liées à un moindre stress, à une plus grande motivation personnelle et à une participation continue des jeunes joueurs de football (Ullrich-French et Smith, 2006, 2009). De plus, MacPherson, Kerr et Stirling (2016) ont découvert que les interactions entre pairs dans le sport étaient importantes pour aider les athlètes féminines à se forger une identité. Cela comprenait des expériences qui ont influencé leur moi psychologique (un engagement accru), social (devenir moins timide) et physique (se sentir à l'aise avec sa stature). Par conséquent, les relations entre pairs avaient beaucoup à voir avec la motivation de l'enfant pour l'activité physique et les effets de la participation au sport et à

l’activité physique sur la personne, ce qui suggère que la promotion de relations positives avec les pairs peut améliorer la pratique à l’activité physique et le bien-être.

Tous les effets des pairs et des relations entre pairs ne sont pas positifs. Partridge et Knapp (2016) ont étudié les conflits entre pairs chez des adolescentes athlètes et ont découvert que les sentiments de jalousie étaient les principales causes de conflit entre coéquipières. Cela impliquait de la jalousie à la fois sur le terrain (une joueuse plus jeune commence à la place d’une joueuse plus âgée) et en dehors du terrain (sortir avec l’ex-petit ami d’une coéquipière). Les différences de personnalité entre les coéquipières et d’autres influences importantes, telles que les commentaires négatifs des parents, ont également été identifiées comme des causes de conflit. Les conflits entre pairs ont été identifiés comme ayant des conséquences négatives importantes telles qu’une diminution de la cohésion, une anxiété compétitive, une augmentation des émotions négatives et une détérioration des performances. Enfin, des stratégies pour réduire les conflits ont été identifiées et incluaient des entraîneurs qui initiaient des règles spécifiques concernant les conflits (par exemple, les conflits devraient être laissés à l’extérieur du gymnase) et l’utilisation d’exercices et d’expériences de renforcement d’équipe.

Weiss et Stuntz (2004) ont identifié les implications de cette recherche pour les praticiens. Plus particulièrement, les praticiens devraient améliorer les relations entre pairs en créant un climat motivationnel qui améliore les objectifs centrés sur la tâche et favorisent la coopération par rapport à la compétition (voir chapitre 4). Les praticiens peuvent également organiser des exercices qui nécessitent l’interaction de petits groupes de joueurs, ce qui maximisera la participation des athlètes ou des étudiants. Enfin, la

réduction des affichages du statut social (par exemple, la sélection publique des équipes) améliorera les relations avec les pairs.

Enfin, il a été prouvé que le sport peut être utilisé pour améliorer les relations entre pairs. Par exemple, comparés aux jeunes réfugiés qui n'ont pas pratiqué, les jeunes qui ont participé à un programme australien de football conçu pour promouvoir la santé et le bien-être ainsi que la connectivité et l'inclusion sociale, avaient beaucoup moins de problèmes avec leurs pairs et manifestaient un comportement plus pro social (Nathan et al., 2013). Ces effets étaient particulièrement évidents pour les garçons et étaient également liés à la participation régulière au programme.

L'AMITIÉ DANS LE SPORT : IMPLICATIONS POUR L'ENTRAÎNEMENT

La recherche sur les relations entre pairs et l'amitié a un certain nombre d'implications pour la pratique (Weiss et al., 1996). Premièrement, il faut donner aux enfants le temps d'être avec leurs amis et de se faire de nouveaux amis. Le proverbe selon lequel à trop travailler on s'abrutit semble être vrai. Fraser-Thomas, Cote et Deakin (2008) ont constaté que le soutien et les relations entre pairs étaient associés à un engagement prolongé chez les nageurs juniors de compétition. Deuxièmement, dans le but d'améliorer l'estime de soi chez les jeunes qui participent à une activité physique, les entraîneurs et les parents devraient encourager le renforcement positif par les pairs. Les déclarations positives aux coéquipiers doivent être renforcées, tandis que les remarques désobligeantes, les taquineries et les commentaires négatifs ne doivent pas être tolérés. Les enfants doivent apprendre à respecter les autres, à s'abstenir de toute agression verbale et intimidation et

à apprendre à résoudre les conflits avec leurs pairs. Au chapitre 24, nous discutons des techniques pour y parvenir. Troisièmement, il faut souligner l'importance du travail d'équipe et de la poursuite des objectifs du groupe. Les techniques de promotion de la cohésion de groupe (voir chapitre 9) et de fixation d'objectifs (voir chapitre 16) devraient être fréquemment utilisées dans le cadre du sport chez les jeunes.

STRESS ET BURN-OUT DANS LE SPORT DE COMPÉTITION POUR ENFANTS

Le stress et le burn-out font partis des sujets les plus controversés dans le sport de compétition pour enfants. Les critiques soutiennent que le sport de compétition impose un stress excessif aux jeunes, qui s'épuisent souvent en conséquence. Les partisans soutiennent que les jeunes athlètes ne subissent pas de pression excessive et que la compétition enseigne aux enfants des stratégies d'adaptation, qui se transfèrent à d'autres aspects de leur vie.

NIVEAUX DE STRESS CHEZ LES JEUNES ATHLÈTES

Les niveaux de stress chez les jeunes athlètes ont été évalués grâce à l'utilisation de mesures d'état d'anxiété administrées dans des situations compétitives (où le stress devrait être maximal). La plupart des jeunes athlètes n'ont pas de niveaux excessifs d'état d'anxiété en compétition. Par exemple, juste avant une compétition, des lutteurs de treize et quatorze ans ont

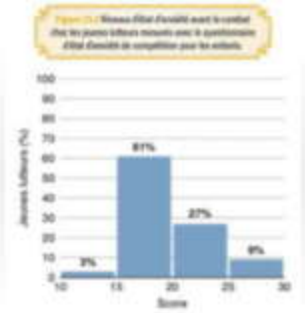
participé à une étude sur l'anxiété (cf. la **figure 23.2**, qui montre la distribution des scores d'anxiété des cent douze lutteurs). Leur niveau d'anxiété avant le combat était en moyenne de 18,9 sur 30. Seulement 9 % des lutteurs avaient des scores dans les 25 % supérieurs de l'échelle, ce qui est considéré comme extrêmement élevé. Ainsi, 91 % des lutteurs n'avaient pas de stress excessif (Gould, Eklund, Petlichkoff, Peterson et Bump, 1991).

Dans une étude classique, Simon et Martens (1979) ont mesuré les niveaux d'état d'anxiété chez des garçons âgés de neuf à quatorze ans à la fois à l'entraînement et en situation d'évaluation sociale. Les niveaux d'état d'anxiété dans cette étude ont été comparés parmi les pratiquants du groupe (à la fois les membres isolés du groupe et les membres de l'ensemble du groupe) ; des étudiants qui passent des tests académiques ; des étudiants en compétition en cours d'éducation physique ; et les participants aux compétitions de baseball, de basket-ball, de sports de contact, de gymnastique, de hockey sur glace, de natation et de lutte. Les niveaux présentés dans les compétitions sportives n'étaient pas significativement plus élevés que ceux présentés dans les autres activités testées. L'état d'anxiété était plus élevé en compétition qu'à l'entraînement, mais ce changement n'était pas dramatique. Enfin, les membres isolés du groupe ont rapporté les plus grands niveaux d'état d'anxiété moyen (M = 21,5 sur 30).

Ces études n'ont pas répondu à la question de savoir si les effets du stress à long terme pouvaient être apparents dans les niveaux de trait d'anxiété des enfants. Les chercheurs ont ultérieurement examiné l'influence de la pratique sportive sur le trait d'anxiété des enfants (c'est-à-dire leur prédisposition à percevoir la compétition comme une menace et à réagir avec une nervosité accrue). Cette recherche a indiqué que les jeunes athlètes n'ont au plus que des niveaux de trait

d’anxiété légèrement élevés. De plus, dans la moitié des études, aucune différence n’a été trouvée (voir Gould, 1993, pour une analyse détaillée).

Une étude intéressante menée par Dimech et Seiler (2011) a examiné si la participation sportive pouvait atténuer les effets de l’anxiété sociale chez les enfants âgés de sept et huit ans. Les résultats ont révélé que les enfants participant à des sports d’équipe avaient réduit les symptômes d’anxiété sociale au cours d’une année. Bien que des recherches supplémentaires soient nécessaires sur ce sujet, les résultats montrent que la participation aux sports d’équipe pourrait être utile pour aider les enfants à surmonter l’anxiété sociale.



POINT CLÉ

Les niveaux d’état d’anxiété chez les enfants lors des compétitions sportives ne sont généralement pas significativement plus élevés que ceux des autres activités évaluatives.

FACTEURS ASSOCIÉS À UN ÉTAT D'ANXIÉTÉ ACCRU CHEZ LES JEUNES ATHLÈTES

Bien que la plupart des jeunes pratiquants n'aient pas de niveaux excessifs de trait ou d'état d'anxiété, le stress peut être un problème pour certains enfants dans des situations spécifiques. Et bien que cela puisse être vrai pour seulement un enfant sur dix parmi quarante-quatre millions de jeunes pratiquants aux États-Unis, cela pourrait signifier que 4,4 millions d'enfants ont un niveau de stress accru. Ainsi, les psychologues du sport ont également examiné les facteurs personnels et situationnels associés à un état d'anxiété accru en administrant diverses mesures du contexte et de la personnalité en dehors du contexte compétitif (trait d'anxiété, estime de soi, attentes de performance d'équipe et individuelle, évaluations de la pression parentale pour pratiquer) ainsi que des évaluations de l'anxiété dans la pratique, immédiatement avant la compétition et immédiatement après la compétition. Des liens ont ensuite été établis entre des niveaux accrus d'état d'anxiété état et des facteurs liés à ces changements (voir Scanlan, 1986, pour un examen détaillé).

- Les niveaux de stress élevés résultant de la participation des jeunes à des sports sont relativement rares, mais peuvent affecter plus de 4,4 millions d'enfants dans des situations spécifiques.
- Un trait d'anxiété excessif ne semble pas être associé à la pratique sportive des jeunes.

En utilisant les résultats de ces études, les chercheurs ont développé un profil du jeune athlète risquant d'avoir des niveaux malsains d'état d'anxiété en compétition (voir « Caractéristiques des enfants risquant un état d'anxiété accru en compétition »). Une connaissance

approfondie de ces caractéristiques vous aidera à détecter un enfant à risque.

La plupart des recherches ont impliqué des jeunes de moins de quatorze ans, généralement dans des compétitions locales. Cependant, certaines études se sont penchées sur les athlètes juniors de haut niveau en âge de fréquenter le lycée. Par exemple, les coureurs de fond d'élite du secondaire éprouvaient du stress à l'idée de ne pas être à la hauteur de leurs capacités, de ne pas améliorer leur dernière performance, de participer à des compétitions de championnat, ou bien à l'idée ne pas bien performer et ne pas être prêts mentalement (Feltz et Albrecht, 1986). Les lutteurs juniors de haut niveau ont cité des facteurs de stress similaires (Gould, Horn et Spreemann, 1983). Ainsi, les compétiteurs juniors de haut niveau semblent surtout stressés par la peur de l'échec et le sentiment d'insuffisance.

SOURCES SITUATIONNELLES DE STRESS

Certaines situations peuvent également augmenter le stress, comme :

- **La défaite**. Les enfants ont plus d'états d'anxiété après avoir perdu qu'après avoir gagné ;
- **L'importance de l'événement**. Plus un événement est important, plus les pratiquants ressentent un état d'anxiété ;
- **Le type de sport**. Les enfants dans les sports individuels ont plus d'états d'anxiété que les enfants pratiquant un sport d'équipe.

Par conséquent, les responsables du sport chez les jeunes doivent comprendre à la fois la personnalité des enfants qui risquent d'avoir des niveaux élevés de

stress compétitif et les situations les plus susceptibles de produire une anxiété accrue. Nous ne pouvons pas aider les enfants à faire face à un stress excessif tant que nous n'avons pas identifié les stress particuliers que des situations spécifiques provoquent en eux.

POINT CLÉ

Le stress chez les compétiteurs juniors de haut niveau est causé par la peur de l'échec et le sentiment d'inaptitude.

CARACTÉRISTIQUES DES ENFANTS PRÉSENTANT UN RISQUE ACCRU D'ANXIÉTÉ LIÉE À LA COMPÉTITION

- Trait d'anxiété élevé.
- Faible estime de soi.
- Perfectionnisme inadapté (disposition à établir des normes élevées et en même temps à être très préoccupé par les erreurs et l'évaluation parentale).
- Attentes de performance faibles par rapport à l'équipe.

- Attentes d’autoperformance faibles.
- Soucis fréquents d’échec.
- Inquiétudes fréquentes concernant les attentes des adultes et l’évaluation sociale des autres.
- Moins de plaisir perçu.
- Moins de satisfaction quant à leur performance, indépendamment de la victoire ou de la défaite.
- Perception qu’il est important pour ses parents de faire du sport.
- Orientation vers les objectifs de résultat et faible perception des habiletés.

BURN-OUT INDUIT PAR LE STRESS

Nous avons longuement analysé le phénomène de burn-out au chapitre 22, y compris ses implications pour les enfants. Ici, nous développerons ce que nous avons précédemment abordé, en nous concentrant sur le burn-out en tant que phénomène induit par le stress chez les jeunes athlètes. Le burn-out, qui est une préoccupation croissante dans le sport de compétition pour enfants, survient lorsque les enfants perdent tout intérêt en raison de la spécialisation dans un sport particulier à un très jeune âge et de longues heures de pratique sous une pression intense pendant plusieurs années. Des enfants dès l’âge de quatre ans commencent à participer à des sports tels que la gymnastique, la natation et le tennis, et certains atteignent des niveaux de classe mondiale au début de leur adolescence. Lorsque les carrières se terminent tôt ou que les

performances diminuent prématurément, on soupçonne l'épuisement. Nous pouvons comprendre le burn-out comme un cas particulier d'abandon sportif lorsqu'un jeune athlète cesse ou réduit sa participation sportive en réponse à un stress chronique ou prolongé ou à des problèmes de motivation (Gustafsson, Kentta et Hassmen, 2011 ; Smith, 1986). Une activité auparavant agréable n'est plus agréable en raison du stress qu'elle provoque et des changements concomitants dans la motivation des enfants. Les enfants peuvent arrêter le sport, bien sûr, pour des raisons autres que le burn-out.

POINT CLÉ

Le burn-out est un cas particulier d'arrêt du sport dans lequel un jeune athlète cesse de pratiquer un sport en réponse à un stress chronique.

Comme mentionné au chapitre 22, Coakley (1992) a constaté que les adolescents qui avaient fait un burn-out dans le sport avaient généralement une autodéfinition unidimensionnelle, se considérant uniquement comme des athlètes et non dans d'autres rôles possibles, tels que des étudiants, des musiciens ou des animateurs scolaires. De plus, les jeunes athlètes ayant fait un burn-out avaient sérieusement limité le contrôle de leur propre destin, tant dans le sport qu'en dehors. Leurs parents et entraîneurs ont pris les décisions importantes concernant leur vie sportive avec peu ou pas de contribution de leur part. Comme discuté dans la section sur le feedback et le renforcement au

chapitre 7, le contrôle de son destin par quelqu'un d'autre entraîne presque toujours une diminution de la motivation intrinsèque.

On a identifié certains facteurs importants conduisant au burn-out, ils entraînent également une augmentation de l'état d'anxiété (voir « Facteurs associés au burn-out chez les jeunes athlètes » ; Gould, 1993). Contrairement à l'état d'anxiété qu'un enfant ressent avant une compétition, dans le cadre du burn-out, le stress ne diminue pas après coup, il augmente constamment. Ainsi, le burn-out est plutôt considéré comme le résultat final d'un stress prolongé.

Enfin, une étude met en lumière ce qui peut être fait pour aider les jeunes athlètes sensibles au burn-out induit par le stress (Martinent et Decret, 2015). Les chercheurs ont évalué comment les adolescents engagés dans un entraînement intensif ont fait face au stress et ont constaté que les styles d'adaptation étaient liés à l'épuisement. Plus précisément, les athlètes utilisant des stratégies centrées sur la tâche (où ils traitaient directement les causes de leur stress et les pensées et sentiments qui accompagnent ce stress) ont rapporté les scores d'épuisement et de stress les plus bas et les meilleurs scores de récupération au cours de deux mois d'entraînement intensifs. Cela a été comparé aux athlètes qui utilisaient des stratégies de désengagement (se retirant de la situation causant le stress) ou de distraction. Ces résultats suggèrent que des efforts devraient être faits pour identifier les jeunes athlètes qui utilisent des stratégies centrées sur le désengagement ou la distraction et les aider à développer des stratégies centrées sur la tâche. D'autres stratégies pour aider les enfants à gérer le stress sont abordées ici.

FACTEURS ASSOCIÉS AU BURN-OUT CHEZ LES JEUNES ATHLÈTES

- Attentes diverses et auto-imposées très élevées
- Attitude de gagnant à tout prix
- Pression parentale
- Longues Pratiques répétitives avec peu de variété
- Pratiques de coaching incohérentes
- Blessures de surentraînement dues à une pratique excessive
- Mobilisation de temps excessive
- Besoins de déplacement importants
- Manifestation d'amour des autres conditionnée à la victoire ou à la défaite
- Perfectionnisme inadapté

FAIRE FACE AUX ENFANTS STRESSÉS : IMPLICATIONS PRATIQUES

Une fois que les enfants stressés ou à haut risque de stress ont été identifiés, que peuvent faire les encadrants pour les aider à apprendre à faire face ? Les encadrants doivent tout d'abord faire des efforts pour créer un environnement positif et une attitude constructive face aux erreurs, ce qui aidera les enfants

à développer leur confiance. Le stress peut être atténué en réduisant l'évaluation sociale et l'importance de gagner (plus de discours de motivation enflammés). Les techniques de réduction de l'anxiété chez l'adulte (relaxation musculaire progressive, contrôle de la respiration, entraînement mental, entraînement autogène, désensibilisation systématique, biofeedback et stratégies de gestion du stress cognitif-affectif) peuvent être adaptées aux enfants. Par exemple, Terry Orlick (1992) a adapté la relaxation musculaire progressive pour les enfants en créant l'exercice des « orteils spaghettis » (voir « Exercices de relaxation des orteils spaghettis d'Orlick »). Orlick et Mc Caffrey (1991) proposent également les suggestions suivantes pour modifier les stratégies de régulation de l'activation et de gestion du stress chez les enfants :

- Utilisez des stratégies concrètes et physiques (un petit « sac antistress » pour que les enfants y mettent leurs soucis) ;
- Utilisez des stratégies amusantes (demandez aux enfants de relâcher la tension musculaire en faisant bouger leur ventre comme s'il était en gélatine) ;
- Utilisez des stratégies simples (imaginez que vous changez de chaîne de télévision pour changer d'orientation) ;
- Variez les approches du même exercice ;
- Individualisez les approches en fonction des intérêts des enfants ;
- Restez positif et optimiste ;
- Utilisez des modèles (dites-leur que Peyton Manning utilise un dialogue interne positif).

Les injonctions générales (*« Détends-toi »* ou *« Tu peux le faire »*) ne suffisent pas pour aider les enfants à gérer

le stress. Vous devez développer des stratégies pour rendre les instructions amusantes et pertinentes pour les enfants.

PRATIQUES D'ENTRAÎNEMENT EFFICACES POUR LES JEUNES ATHLÈTES

Vous avez peut-être entendu parler ou vu des entraîneurs de la *Little League* qui imitent des entraîneurs universitaires ou professionnels de renom pour essayer de réussir et impressionner les gens. Par exemple, les entraîneurs bénévoles façonnent souvent leurs styles (en particulier leur utilisation de la punition, des critiques sévères et des explosions émotionnelles) d'après ceux des entraîneurs d'athlètes d'élite ou professionnels. Mais les pratiques d'entraînement utilisées avec les athlètes de haut niveau sont-elles appropriées pour les enfants de douze ans ? Probablement pas. Les pratiques d'entraînement conçues pour les athlètes de haut niveau adultes sont souvent inappropriées pour les jeunes athlètes en développement. Les psychologues du sport ont découvert de nombreuses pratiques d'entraînement plus efficaces auprès des jeunes ; en fait, aux États-Unis, une organisation appelée *Positive Coaching Alliance* a été créée pour souligner la nécessité pour les jeunes entraîneurs d'être plus positifs avec les jeunes athlètes. *Empowering Coaching* est une organisation basée au Royaume-Uni qui est issue d'un vaste projet de recherche pluriannuel à l'échelle européenne, *Promoting Adolescent Physical Activity*, qui identifie des moyens factuels d'impliquer les enfants dans le sport

(Duda, 2013). Regardons quel est l'état de la recherche à propos de l'entraînement chez les enfants.

ÉTAT DE LA RECHERCHE À PROPOS DE L'ENTRAÎNEMENT CHEZ LES ENFANTS

Les premières recherches sur l'entraînement des enfants ont été menées à l'Université de Washington par Ron Smith, Frank Smoll et leurs collègues. Ces chercheurs ont examiné la relation entre les comportements des entraîneurs (le renforcement, l'instruction technique contingente aux erreurs) et l'estime de soi chez les jeunes joueurs de baseball et ont cherché à savoir si les entraîneurs pouvaient apprendre des pratiques d'entraînement efficaces (Smith, Smoll et Curtis, 1979). Leur étude s'est déroulée en deux phases. Au cours de la première phase, cinquante-deux jeunes entraîneurs de baseball de sexe masculin ont été observés pendant leur entraînement et évalués à l'aide d'un instrument spécialement développé, le système d'évaluation du comportement des entraîneurs (Coaching Behavior Assessment System ou CBAS en anglais) (chapitre 10). Les chercheurs ont également interrogé cinq cent quarante-deux joueurs au sujet de leurs expériences de baseball dans la *Little League* et ont constaté que les entraîneurs qui donnaient des instructions techniques étaient évalués plus positivement que ceux qui utilisaient la communication générale et les encouragements. Les entraîneurs qui ont utilisé plus de renforcement positif et d'instructions techniques en cas d'erreurs (c'est-à-dire donné des instructions après des erreurs) ont également été très bien notés, et ces résultats ont perduré même lorsque l'on a considéré le rapport victoire-défaite de l'équipe. Le renforcement positif et les encouragements en cas d'erreur (encourager un

joueur après une erreur) ont eu un effet positif sur l’estime de soi en fin de saison, le plaisir d’être avec ses coéquipiers et le goût du baseball.

POINT CLÉ

Les enfants ont des besoins particuliers en matière d’entraînement qui sont très différents de ceux des adultes.

Malheureusement, la première phase n’a pas montré que les comportements des entraîneurs changeaient réellement les perceptions des athlètes, mais seulement que ces facteurs étaient corrélés. Dans une deuxième phase, les chercheurs ont affecté trente-deux entraîneurs de baseball soit à un groupe témoin, dans lequel ils ont entraîné comme ils l’avaient toujours fait, soit à un programme expérimental, dans lequel ils ont reçu un entraînement fondé sur les résultats de la première phase. Le groupe expérimental qui a reçu des directives sur les comportements souhaitables, a vu ses comportements modélisés et a été surveillé jusqu’à ce qu’ils aient augmenté la fréquence de leur renforcement positif de 25 %. Le groupe témoin n’a pas reçu de formation particulière (leur encadrement n’était cependant pas excessivement négatif). Comme vous vous en doutez, le groupe expérimental a été coaché différemment du groupe témoin : les encadrants étaient plus encourageants, ont donné plus de renforcement positif et moins de punitions. Par rapport aux joueurs du groupe témoin, les joueurs du groupe expérimental ont évalué leurs entraîneurs comme de meilleurs enseignants, ont davantage aimé leurs coéquipiers,

leurs entraîneurs et ont montré des changements positifs plus importants dans l'estime de soi.

Ces résultats ont clairement identifié les comportements d'entraîneurs associés au développement psychologique positif chez les enfants et ont été confirmés par des recherches récentes avec de jeunes athlètes dans d'autres sports (Coatsworth et Conroy, 2006 ; Mc Laren, Eys et Murray, 2015). De plus, la recherche montre que les entraîneurs peuvent apprendre ces comportements positifs. D'autres études ont montré que les remarques des entraîneurs doivent être non seulement positives mais aussi sincères pour être efficaces (Horn, 1985) ; donner fréquemment des informations après de bonnes performances et donner des encouragements combinés à des informations après de moins bonnes performances sont associés à l'efficacité, à la compétence et au plaisir (Black et Weiss, 1992). De plus, l'apprentissage d'une approche positive de l'entraînement provoque des taux d'abandon inférieurs (5 % contre 26 % avec des entraîneurs non formés) (Barnett, Smoll et Smith, 1992). Les joueurs formés par des entraîneurs qui ont utilisé une approche positive et axée sur la maîtrise de l'entraînement ont signalé une diminution de l'anxiété au cours de la saison, tandis que les athlètes formés par des entraîneurs du groupe témoin ont signalé une augmentation de l'anxiété (Smith, Smoll et Cumming, 2007). Enfin, Mc Laren *et al.* (2015) ont évalué les perceptions des athlètes quant à la cohésion d'équipe dans trois groupes d'entraîneurs (groupe d'entraîneurs formés à l'approche positive et orientée sur la maîtrise ; groupe d'entraîneurs témoins qui n'ont reçu aucune formation ; et groupe d'entraîneurs témoins placebo qui ont reçu une formation non liée à l'étude) et ont trouvé que les jeunes athlètes qui se sont entraînés avec entraîneurs formés ont fait état d'une plus grande cohésion sociale et à la tâche. Ceci est important car l'augmentation de la cohésion sociale et à la tâche est

liée au développement positif des jeunes en termes de résultats tels que de meilleures compétences personnelles et sociales, une meilleure définition d'objectifs et une initiative accrue (Bruner, Eys, Wilson et Cote, 2014).

EXERCICE DE RELAXATION DES ORTEILS SPAGHETTIS D'ORLICK

Il existe de nombreux jeux auxquels vous pouvez jouer avec votre corps. Nous allons commencer par celui appelé « orteils spaghettis ». Je me demande à quel point vous êtes bon pour parler à vos orteils. Je parie que vous êtes plutôt bon. Découvrons-le.

Dites aux orteils de l'un de vos pieds de se tortiller. Est-ce qu'ils se tortillent ? Sur un seul pied ? Bien ! Maintenant, dites à ces orteils d'arrêter de bouger. Dites aux orteils de votre autre pied de se tortiller. Dites-leur de se tortiller très lentement... et plus vite... et vraiment lentement à nouveau... Ralentissez... Arrêtez ! Vos orteils vous ont-ils écouté ? Bien. Si vous parlez à différentes parties de votre corps, comme vous venez de le faire avec vos orteils, votre corps vous écoutera... surtout si vous lui parlez

beaucoup. Je vais vous montrer comment vous pouvez être le patron de votre corps en lui parlant.

Tout d’abord, je veux vous dire quelque chose sur les spaghettis. J’aime les spaghettis. Je parie que vous aussi. Mais avez-vous déjà vu des spaghettis avant qu’ils ne soient cuits ? C’est un peu froid, dur et raide, et c’est facile à casser. Quand c’est cuit, c’est chaud et moelleux, ça s’étale et se met en boule dans votre assiette.

Je veux voir si vous pouvez parler à vos orteils pour qu’ils deviennent moelleux et chauds et endormis comme des spaghettis cuits reposant dans votre assiette. Vous devrez peut-être leur parler un peu pour leur faire savoir ce que vous voulez qu’ils fassent, mais je sais qu’ils peuvent le faire.

Remuez les orteils d’un de vos pieds. Maintenant, dites à ces orteils d’arrêter de bouger. Dites-leur d’être moelleux et endormis comme des spaghettis chauds dans votre assiette. Remuez maintenant les orteils de votre autre pied. Arrêtez de les bouger. Transformez ces orteils en spaghettis moelleux. Bien.

Maintenant, remuez une jambe. Arrêtez de bouger. Dites à la jambe de devenir moelleuse et endormie comme des spaghettis chauds. Maintenant, remuez l'autre jambe. Arrêtez. Dites-lui de devenir moelleuse et endormie. Remuez vos fesses. Laissez-les bouger tout doucement.

Remuez les doigts d'une main. Dites à vos doigts d'arrêter de bouger. Voyez si vous pouvez rendre ces doigts chauds, moelleux et endormis comme des spaghettis reposant dans votre assiette. Maintenant, agitez les doigts de votre autre main. Lentement. Arrêtez. Rendez ces doigts chauds. Dites-leur de devenir moelleux et endormis. Maintenant, remuez un bras. Arrêtez. Dites à votre bras de devenir moelleux et endormi. Maintenant, remuez l'autre bras et dites-lui de devenir moelleux et endormi. Bien.

Essayez de laisser votre corps entier devenir moelleux et endormi, comme des spaghettis moelleux couchés dans votre assiette. [Pause] C'est vraiment bien. Votre corps écoute bien. Laissez votre corps rester comme des spaghettis et écoutez-moi. Je veux vous dire quand les orteils spaghettis peuvent vous aider.

Lorsque vous êtes inquiet ou effrayé par quelque chose, ou lorsque quelque chose vous fait mal, vos orteils, vos mains et vos muscles deviennent un peu durs et raides, comme des spaghettis durs avant la cuisson. Lorsque vous êtes inquiet, effrayé ou si quelque chose vous fait mal, vous vous sentirez beaucoup mieux et vous souffrirez moins en rendant vos mains, vos orteils et vos muscles comme des spaghettis moelleux et endormis, reposant sur une assiette. Si vous pratiquez régulièrement la technique des orteils spaghettis, vous deviendrez vraiment bon. Ensuite, vous pouvez dire à vos mains, à vos orteils et à vos muscles de vous aider en devenant chaud, moelleux et endormis, même si vous avez peur ou que quelque chose vous fait mal.

Avant de partir, essayons de parler à votre bouche. Remuez votre bouche. Laissez-la bouger doucement et de façon somnolente. Agitez votre langue. Laissez-la aller doucement et devenir moelleuse et endormie. Remuez vos sourcils. Laissez-les devenir légers et endormis. Laissez votre corps entier ensemble vous réchauffer, être doux et somnolent devenir léger et endormi. Laissez votre corps tout entier se sentir bien.

Réimprimé à partir de T. d’Orlick, F*eeling Great : Teaching Children to Excel at Living* (Carp, Ontario, Canada : Creative Bound, 2004). Avec l’autorisation de T. d’Orlick.

Par rapport à ces recherches, Langan, Blake et Longsdale (2013) ont passé en revue toutes les études menées sur l'efficacité des programmes de formation des compétences interpersonnelles des entraîneurs. Ils ont conclu que ces programmes améliorent l'efficacité interpersonnelle des entraîneurs ainsi que certains résultats personnels et sociaux chez les jeunes athlètes. Cependant, les résultats étaient parfois mitigés : l'estime de soi a montré des effets dans certaines études mais pas dans d'autres, alors que les effets sur l'anxiété et l'abandon étaient plus constants. Plus important encore, les chercheurs n'ont trouvé aucune preuve que ces interventions aient des effets nocifs.

POINT CLÉ

Les instructions techniques, les renforcements positifs et l'encouragement en cas d'erreurs de la part d'un entraîneur sont liés à l'estime de soi, à la motivation et aux attitudes positives des athlètes.

ENTRAÎNER DE JEUNES ATHLÈTES : IMPLICATIONS PRATIQUES

Quelques observations prêtes à être utilisées pour le travail pratique découlent de ces études. Les douze directives d'entraînement suivantes sont tirées de Smoll et Smith (1980), Weiss (1991) et Conrov et Coatworth (2006).

1. Des comportements d’affirmation, d’instruction, de soutien et de soutien à l’autonomie sont hautement souhaitables pour entraîner de jeunes athlètes. Vous devez éviter les comportements punitifs, hostiles et axés sur le contrôle.

2. Concentrez-vous sur le fait que les enfants font les choses correctement et faites-leur beaucoup d’éloges et d’encouragements. Félicitez fréquemment les jeunes enfants. Ajoutez des récompenses telles qu’une tape dans le dos et un sourire amical. La meilleure façon d’encourager est de se concentrer sur ce que les jeunes font correctement plutôt que sur les erreurs qu’ils commettent.

3. Félicitez sincèrement. Les louanges et les encouragements sont inefficaces s’ils ne sont pas sincères. Dire à un jeune athlète qu’il a fait du bon travail quand il sait que ce n’est pas le cas transmet l’idée que vous essayez seulement de le faire se sentir mieux. L’hypocrisie détruit votre crédibilité en tant que leader ou entraîneur. Reconnaissez les mauvaises performances d’une manière non punitive et spécifique (mettez votre bras autour de l’enfant et dites : *« Cela peut être vraiment difficile sur le terrain »*), mais faites également des encouragements (*« Continue, ça va venir »*).

4. Développez des attentes réalistes. Des attentes réalistes adaptées à l’âge et au niveau de capacité de l’enfant permettent à un entraîneur de faire des louanges sincères beaucoup plus facilement. Vous ne pouvez pas attendre d’un enfant de onze ans la même chose que d’un enfant de seize ans.

5. Récompensez l’effort autant que le résultat. Cela est facile lorsque tout va bien. Malheureusement, les choses ne se passent pas toujours bien : les équipes perdent et

parfois jouent mal. Cependant, si un jeune fournit 100 % d'effort, que demander de plus ? Récompensez les efforts des jeunes athlètes autant que – voire plus que – les résultats du match.

6. Concentrez-vous sur l'enseignement et la pratique des compétences. Toutes les techniques d'entraînement positif dans le monde ne seront guère utiles à moins que les jeunes ne voient une amélioration de leurs aptitudes physiques. Concevez des séances qui maximisent la participation et incluent beaucoup d'activités et de variété d'exercices. Donnez des instructions courtes et simples. Faites de nombreuses démonstrations sous plusieurs angles. Maximisez l'utilisation de l'équipement et des installations.

7. Modifiez les compétences et les activités. L'un de nos objectifs est que les enfants performent. Modifier les activités pour qu'elles soient appropriées au développement est un excellent moyen de mettre les personnes en réussite. Par exemple, assurez-vous que les paniers sont abaissés, utilisez des tees de battes de baseball et modifiez les dimensions du terrain. « Faites correspondre l'activité à l'enfant, pas l'enfant à l'activité » (Weiss, 1991). Utilisez des modes de progression dans les compétences appropriées. La fédération américaine de tennis en a proposé une excellente illustration en reformatant le tennis pour les enfants de moins de dix ans, passant de l'équipement, des courts et du système de points pour les adultes à un équipement adapté à la taille de l'enfant, des courts plus petits et des formats de jeux adaptés à l'âge. (Pour plus de détails, voir *www.10andundertennis.com*).

8. Modifier les règles pour maximiser l'action et la pratique. Les règles peuvent également être modifiées pour assurer la réussite et renforcer la motivation. Vous pouvez modifier les règles traditionnelles du baseball ou du softball pour que les entraîneurs lancent à leurs

propres équipes, ce qui augmente considérablement la probabilité de coups sûrs. Au basket-ball, demandez aux arbitres de siffler uniquement les fautes les plus évidentes jusqu'à ce que l'enfant devienne plus habile. Les enfants peuvent changer de position pour donner à chacun une chance d'être dans l'action. Modifiez les règles pour augmenter le score et l'action. Cela gardera les scores proches et les jeux intéressants.

9. Récompensez la technique correcte, pas seulement le résultat. Une erreur courante dans l'entraînement des jeunes est de récompenser le résultat d'une compétence (par exemple, obtenir un coup sûr au baseball ou au softball) même lorsque la compétence est exécutée de manière incorrecte (par exemple, un mauvais swing). À long terme, cela n'est pas efficace : une forme appropriée est généralement nécessaire pour obtenir des résultats souhaitables et sur le long terme. Encouragez et récompensez la bonne technique quel que soit le résultat.

10. Utilisez une approche « sandwich » positive, comme indiqué au chapitre 11, lorsque vous corrigez des erreurs. Comment faire des éloges fréquents lorsque de jeunes athlètes apprennent et commettent de nombreuses erreurs ? Lorsqu'un enfant fait une erreur, mentionnez d'abord quelque chose qu'il a fait correctement (*« Bien essayé, tu n'as pas évité de plonger »*). Cela aidera à réduire sa frustration due à l'erreur. Deuxièmement, fournissez des informations pour corriger l'erreur commise (par exemple, *« Saute plus tôt et en serrant plus les jambes »*). Puis terminez positivement par une remarque encourageante (*« Continue, c'est un plongeon difficile, mais tu vas y arriver »*). Bien sûr, l'approche sandwich est beaucoup plus susceptible de fonctionner si vous êtes sincère dans vos remarques.

11. Créez un environnement qui réduit la peur d'essayer de nouvelles compétences. Les erreurs font naturellement partie du processus d'apprentissage et c'est ce que l'entraîneur de basket-ball de UCLA, John Wooden, a appelé les « éléments constitutifs du succès ». Créez une atmosphère encourageante dans laquelle le ridicule n'est pas toléré.

12. Soyez enthousiaste ! Les enfants réagissent bien aux environnements positifs et stimulants. Faites entrer l'enthousiasme dans la piscine, la salle de sport ou sur le terrain de jeu. Comme le dit Maureen Weiss, l'enthousiasme est contagieux ! Souriez, interagissez et écoutez.

Enfin, les entraîneurs ont une connaissance limitée de leurs comportements réels (Cushion, Ford et Williams, 2012). Il est important que les entraîneurs sportifs pour jeunes comprennent leur comportement, peut-être en utilisant des techniques telles que l'analyse vidéo, et prennent le temps de réfléchir à leurs actions en tant qu'entraîneur.

RÔLE DES PARENTS

Une attention considérable a été accordée pour mieux comprendre et identifier le rôle que jouent les parents dans la participation des jeunes au sport et à l'activité physique. Une grande partie de cet intérêt accru a été suscitée par les récits dans la presse populaire des effets secondaires négatifs que la participation des enfants au sport peut causer. L'équilibre sport-vie

inadéquat, l'entraînement excessif sans repos, les blessures par surentraînement, la spécialisation sportive prématurée, les troubles de l'alimentation, le stress excessif et le burn-out sont des thématiques qui ont toutes été abordées dans la littérature (Bean, Fortier, Post et Chima, 2014). En effet, les comportements de parents trop zélés de la *Little League* poussant leurs enfants sur le terrain de jeu ou au gymnase sont extrêmement courants aujourd'hui. Une enquête nationale auprès des entraîneurs de tennis juniors, par exemple, a révélé que trois parents sur 10 font des choses qui interfèrent avec le développement de leur enfant (Gould, Lauer, Rolo, Jannes et Pennisi, 2006).

RECHERCHE SUR LES PARENTS DANS LE SPORT DES JEUNES

En réponse à ces préoccupations, les psychologues du sport ont commencé à examiner le rôle des parents dans le sport des enfants. Krane, Greenleaf et Snow (1997), par exemple, ont mené une étude de cas sur une ancienne gymnaste élite. Les chercheurs ont découvert que cet athlète évoluait dans un environnement trop compétitif et centré sur l'ego (un environnement créé par des entraîneurs et des parents qui mettaient l'accent sur la victoire, la performance parfaite et la performance avec ou malgré la douleur), ce qui a conduit à une dépendance excessive à l'égard de la comparaison sociale, un besoin de démontrer sa supériorité et un accent sur les récompenses externes et le feedback. L'une des autres conséquences était le fait d'avoir des comportements malsains, comme le fait de pratiquer même en cas de blessure grave, d'avoir des troubles de l'alimentation, d'aller dans le surentraînement et de refuser d'écouter les conseils médicaux.

Sur une note plus positive, Fredricks et Eccles (2004) ont constaté que les parents jouent un rôle essentiel en tant que socialisateurs, modèles, incitateurs et interprètes de l'expérience sportive de leurs enfants, tandis que Knight et ses collègues (2016) ont identifié que les parents jouent d'autres rôles plus spécifiques en tant que managers et entraîneurs de leurs enfants. Dans une première recherche sur le sujet, Brustad (1993) a étudié les jeunes garçons et filles pratiquant le basket-ball et leurs parents et a constaté que le plaisir des parents dans l'activité physique était lié au fait que les parents encouragent la pratique de leurs enfants et, par conséquent, que l'encouragement influence la compétence perçue de l'enfant et sa pratique réelle. Dans une étude menée auprès d'adolescents footballeur d'élite, Van Yperen (1995) a découvert que le soutien parental protégeait les jeunes qui, autrement, auraient pu subir des effets néfastes liés au stress après des performances inférieures à la moyenne. Dorsch, Smith et Dotterer (2016) ont constaté que les mesures de la chaleur dans la relation parent-enfant, de l'affect positif des parents et de l'enfant et d'un climat motivationnel centré sur la maîtrise créé par l'entraîneur étaient liées aux perceptions de l'athlète de soutien parental, tandis que l'affect négatif et le climat centré sur l'ego étaient associés à des perceptions de pression parentale. Wuerth, Lee et Alfermann (2004) ont découvert que la pression perçue par les jeunes athlètes était liée aux comportements parentaux qui dirigeaient et contrôlaient. Enfin, Davids et Roman (2014) ont constaté qu'il existait une relation positive entre l'activité physique des jeunes et l'emploi d'un style parental autoritaire. Ces études montrent toutes de quelle manière le climat créé par les parents influence (positivement ou négativement) l'expérience sportive de l'enfant.

Un exemple intéressant de l'influence parentale s'illustre à travers des entretiens menés auprès d'entraîneurs sportifs chez les jeunes. Strean (1995) a identifié des cas de parents interférant ou facilitant l'implication des enfants dans un programme sportif. Les interférences négatives incluaient des parents entraînant leur enfant en marge d'une manière qui contredisait ce que l'entraîneur avait dit à l'enfant, encourageant leur enfant à se battre ou à dire des choses amorales aux joueurs adverses. Les actions facilitantes incluaient les actions de parents affectant positivement la motivation de leurs enfants et disciplinant leur enfant pour avoir mal agi dans leurs pratiques.

Enfin, dans une autre étude, le montant des ressources financières qu'une famille consacre aux expériences sportives des enfants s'est avéré lié aux perceptions de plaisir des enfants dans leur pratique sportive, à la pression parentale et à leur propre engagement à pratiquer (Dunn, Dorsch, King et Rothlisberger, 2016). Plus précisément, plus l'investissement financier qu'une famille a réalisé pour la pratique de l'enfant est important, moins l'enfant a apprécié cette expérience, plus il ou elle perçoit de la pression parentale et moins il ou elle s'engage à continuer la pratique. Cela suggère certainement que plus les parents investissent financièrement dans la pratique sportive de leur enfant, plus grand est le risque d'exercer une pression sur l'enfant, ce qui peut entraîner moins de plaisir et un manque d'engagement.

Bien que la recherche ait documenté des problèmes croissants avec les jeunes parents de sportifs, cela n'explique pas pourquoi les parents se comportent comme ils le font. Coackley (2016) suggère que les attentes en matière de vie de famille ont radicalement changé au cours des dernières décennies et que les parents d'aujourd'hui sont de plus en plus tenus responsables des actes de leurs enfants. Cette norme constitue donc la base de ce que la société considère comme une bonne parentalité ; le succès des parents est lié aux réalisations et au succès de leurs enfants. Parce que le sport fournit des mesures objectives du succès, les parents investissent énormément de temps et d'argent dans leurs enfants athlètes. Cela amène les parents à trop s'impliquer et à faire des choses qui interfèrent avec un développement sain. Ainsi, Coackley soutient que, parce que le succès de leur enfant reflète leur valeur en tant que parents, les parents sont de plus en plus impliqués dans les expériences sportives de leurs enfants.

En étudiant les parents de jeunes footballeurs de haut niveau au Royaume-Uni, Clarke et Harwood (2014) ont soutenu l'affirmation de Coackley (2016) selon laquelle la valeur morale des parents peut être définie à travers le succès ou l'échec sportif de leur enfant. Cependant, ils ont également constaté que la tension qui existe entre l'instinct naturel d'un parent pour protéger son

enfant et son désir de faire des choses qui aident son enfant à avoir les meilleures chances de réussite sportive doit être équilibrée et peut être une source majeure de stress parental.

Enfin, Harwood et Knight (2015) ont introduit l'idée que les parents d'athlètes peuvent développer une expertise dans leur rôle de parents de sportifs. Cela implique d'avoir certaines croyances et d'adopter des actions et des pratiques parentales spécifiques qui augmentent les chances d'un enfant de réussir dans le sport et d'avoir une expérience psychosociale positive. Six postulats ont été identifiés pour maximiser l'expertise. Ceci inclut que les parents :

1. Choisissent des opportunités sportives appropriées pour leur enfant tout en fournissant les types importants de soutien (comprendre ce que l'enfant veut accomplir, envisager les opportunités sportives les plus appropriées pour son enfant).

2. Utilisent un style parental soutenant l'autonomie ou autoritaire.

3. Gèrent les exigences émotionnelles du sport de compétition et servent de modèles émotionnels.

4. Établissent et entretiennent des relations saines avec tous les intervenants du monde sportif.

5. Gèrent les exigences organisationnelles et développementales qui leur sont imposées dans l'environnement sportif des jeunes.

6. Adaptent leur soutien et leur investissement au stade de développement athlétique de leur enfant.

Un sujet particulièrement pertinent pour de nombreux parents, en particulier ceux qui se portent volontaires pour devenir entraîneurs sportifs de niveau débutant, est la question de l'encadrement de leur propre enfant. Les parents qui entraînent leurs propres enfants sont parfois accusés de les favoriser et de leur donner plus de possibilités ou une considération particulière par rapport aux autres enfants. À l'inverse, afin de ne pas faire preuve de favoritisme, ils peuvent être plus durs avec leur propre enfant qu'avec les autres joueurs. Dans l'une des rares études menées sur cette question, Weiss et Fretwell (2005) ont interviewé des footballeurs de moins de douze ans, leurs pères qui les entraînaient et plusieurs coéquipiers. Les fils ont indiqué qu'ils percevaient un certain nombre d'avantages et de coûts associés au fait d'être encadrés par leur père. Les bénéfices comprenaient le fait de recevoir des privilèges, des éloges et des instructions techniques. Ils ont également indiqué que leur père comprenait leurs capacités, leur fournissait des informations privilégiées, les impliquait plus dans la prise de décision et leur accordait une attention particulière, du temps de qualité et de la motivation. Les coûts perçus par les joueurs comprenaient la pression, les attentes, les réactions émotionnelles négatives, le manque de compréhension et d'empathie, les conflits, la critique des erreurs et le comportement injuste résultant du fait que leur père ne voulait pas faire preuve de favoritisme. Il a été conclu que le fait d'être coaché par son propre père peut relever d'une relation cordiale ou plus difficile, et que les pères entraîneurs doivent travailler dur pour définir leurs rôles afin d'éviter les conflits.

La recherche sur les parents dans le sport a certainement prospéré ces dernières années : plus de cent études ont été menées sur le sujet (Gould, Cowburn et Pierce, 2013 ; Holt et Knight, 2014). Les principales conclusions sont les suivantes :

1. Les parents ont une influence importante sur les attitudes, les dispositions, la motivation, les réponses affectives et le comportement des jeunes athlètes à toutes les étapes du processus de développement des talents sportifs.

2. Les facteurs influençant les parents dans le sport comprennent les dispositions de la personnalité des parents, les styles parentaux, les attentes, les attitudes et les comportements ainsi que les climats qu'ils créent.

3. L'expertise parentale est un processus complexe qui change à mesure que l'enfant grandit physiquement, psychologiquement et socialement et dépend du type de programme dans lequel l'enfant s'investit et de son stade de développement.

4. Bien qu'il soit clair que les actions des parents ont un certain nombre de conséquences importantes sur les enfants athlètes et que certains types de pratiques parentales sportives sont en corrélation avec des résultats positifs et négatifs en termes de développement, il n'y a pas une seule bonne façon d'être parent de sportifs. L'expertise parentale dépend de l'enfant, de son stade de développement, du parent et du contexte. Étant donné que ces variables changent constamment, les pratiques parentales efficaces sont également susceptibles de changer.

5. La majorité des jeunes athlètes estiment que leurs parents ont une influence positive sur leur expérience sportive. Cependant, certains parents sont autoritaires et ils nuisent souvent à la relation qu'ils entretiennent avec leur enfant ou causent des problèmes liés au développement athlétique et personnel à long terme.

6. Plus les perceptions, attitudes et croyances des parents et des enfants sont harmonisées, plus l'enfant aura de chances de vivre une expérience sportive positive.

7. Les parents croient aux stéréotypes sur les jeunes et le sport ; par exemple, le football convient aux garçons mais pas aux filles. Ces stéréotypes influencent les perceptions, attitudes et comportements des parents, puis ceux de leur enfant.

8. Les parents ont une forte influence sur la création et la modification du climat motivationnel des jeunes dans le sport. Un climat axé sur la maîtrise et la tâche crée le plus souvent l'expérience la plus bénéfique pour les jeunes dans le sport, alors que les climats axés sur l'ego sont le plus souvent associés à des comportements et des affects moins positifs.

9. Adopter un style parental autoritaire – trouver l'équilibre pour répondre aux besoins émotionnels de l'enfant tout en lui fournissant une structure et en fixant des limites ainsi que des challenges et une indépendance appropriés – est associé au développement optimal des jeunes athlètes.

10. La pression parentale est un problème majeur dans le sport des jeunes. Une certaine pression peut être bénéfique pour les jeunes athlètes. Par exemple, on a constaté que les parents d'athlète d'élite qui supportent grandement leur enfant, les mettent au défi de se dépasser et de faire de leur mieux (un soutien élevé et un défi élevé). Pourtant, une pression excessive aurait des effets négatifs sur les jeunes athlètes. Malheureusement, bien que l'idée d'un soutien parental optimal ait été identifiée, il n'existe aucune définition complète ou définitive de ce que cela implique.

11. Les comportements, attitudes et attentes des parents dans le domaine du sport qui aident les jeunes à profiter de l'expérience sportive et à améliorer leur apprentissage et leur performance comprennent l'apport d'un soutien financier, logistique et socio-émotionnel et des occasions de pratiques sportives ; une preuve d'amour inconditionnel ; le fait de faire des

sacrifices pour le joueur ; et le fait de mettre l'accent sur le travail acharné et le maintien d'une attitude positive.

12. Le succès compétitif peut être obtenu grâce à un investissement parental approprié comme inapproprié sur le plan du développement. Cependant, un investissement parental inapproprié sur le plan du développement est souvent associé à certains types de conséquences négatives, telles que des relations parents-enfants endommagées ou des fluctuations dans la motivation des joueurs et de l'épuisement.

Les chercheurs ont donc découvert que les parents peuvent jouer un rôle très positif ou très négatif dans l'expérience sportive des jeunes. Le défi pour les personnes impliquées dans le sport des jeunes est d'identifier les manières précises par lesquelles les parents peuvent influer positivement sur l'expérience des jeunes et encourager les parents à utiliser ces pratiques. En même temps, nous devons identifier les actions négatives et faciliter les efforts pour les éliminer.

ÉDUQUER LES PARENTS

Bien que les comportements parentaux négatifs ne seront jamais complètement éliminés du sport chez les jeunes, un certain nombre d'éléments peuvent être mis en place en éduquant les parents et en améliorant les voies de communication entre les parents, les entraîneurs et les organisateurs du monde sportif. Par exemple, Dorsch, King, Dunn, Osai et Tulane (2017) ont élaboré un programme éducatif fondé sur des données probantes pour les parents des jeunes sportifs, comprenant un guide des parents sportifs de trente-trois

pages et un séminaire en présentiel de quarante-cinq minutes, puis ils ont testé son efficacité. Les tests des effets du programme ont révélé que celui-ci avait un impact global positif sur la participation des parents, les relations parents-enfants et différentes variables des enfants.

Martens (2012) offre d'excellentes suggestions concernant les responsabilités et les pratiques parentales (voir « Règles et directives pour les parents de sportifs »). De plus, des réunions d'orientation des parents devraient avoir lieu au début de la saison pour informer les parents et discuter de choses comme les qualifications de l'entraîneur ; la philosophie du programme ; les rôles joués par l'entraîneur, le parent et l'athlète ; le bon comportement sportif ; et les règles d'équipe. Avoir un entraîneur adjoint ou un parent comme agent de liaison est également un excellent moyen de maintenir de bonnes lignes de communication (Strean, 1995).

RÈGLES ET DIRECTIVES POUR LES PARENTS DE SPORTIFS

RÈGLES POUR LES PARENTS

- Soutenez la pratique de votre enfant dans l'équipe, mais ne faites pas pression sur lui.
- Continuez à prendre de la distance par rapport à la victoire et aidez votre enfant à faire de même.

- Aidez votre enfant à se fixer des objectifs de performance réalistes.
- Aidez votre enfant à assumer ses responsabilités envers l'équipe et l'entraîneur.
- Informez l'entraîneur de tout problème médical ou physique que votre enfant pourrait avoir et qui pourrait affecter sa performance ou sa santé.

DIRECTIVES AUX PARENTS

- Restez dans la zone des spectateurs.
- Laissez l'entraîneur être l'entraîneur.
- Ne faites que des commentaires favorables aux entraîneurs, aux arbitres et aux athlètes des deux équipes. Évitez les commentaires désobligeants.
- N'entraînez pas votre fils ou votre fille pendant la compétition.
- Ne buvez pas d'alcool lors des entraînements ou des compétitions ou ne venez pas après avoir trop bu.
- Encouragez votre équipe.
- Montrez de l'intérêt, de l'enthousiasme et du soutien pour votre enfant.
- Contrôlez vos émotions.
- Aidez si les entraîneurs ou les arbitres vous le demandent.

Reproduit avec la permission de R. Martens, *Successful Coaching*, 4e éd. (Champaign, IL : Human Kinetics, 2012).

LA PROFESSIONNALISATION DU SPORT DES ENFANTS

Bien que le sport présente certainement un certain nombre d'avantages pour les jeunes, les administrateurs du sport (Roberts, 2001), les psychologues du sport (Gould, 2009) et les journalistes (par exemple, Farrey, 2008) s'inquiètent de plus en plus que le sport pour les jeunes se professionnalise en ce sens que l'accent est mis sur un développement physique, social et psychologique orienté vers des objectifs plus extrinsèques tels que la victoire, le classement, la renommée et l'obtention de bourses d'études universitaires. Une approche professionnalisée du sport des jeunes se caractérise également par une spécialisation sportive précoce, un entraînement intense tout au long de l'année et un entraînement privé. Dans son livre provocateur *Game On : The All-American Race to Make Champions of Our Children*, le journaliste Tom Farrey (2008) fournit des preuves de professionnalisation en étudiant les championnats du monde de golf pour les enfants de six ans et moins, des exemples de parents achetant le sperme d'athlètes de haut niveau dans l'espoir de produire une progéniture plus athlétique, et les entraîneurs recrutant des enfants pour constituer des équipes performantes pour participer à la Série mondiale de baseball de la *Little League*.

La grande majorité des scientifiques du sport s'oppose à l'adoption d'une approche professionnalisée du sport chez les jeunes, car cela concentre la majorité des ressources sur les enfants les plus talentueux et ignore la majorité de ceux qui peuvent se développer physiquement, psychologiquement et socialement grâce au sport mais qui ne deviendront pas des athlètes de

haut niveau. La recherche montre également que la spécialisation précoce dans un seul sport et un entraînement intense sont liés à un risque accru de blessures chez les jeunes athlètes (Jayanthi et al., 2015). L'approche professionnalisée est généralement fondée sur le folklore et non sur une compréhension scientifique du développement du talent athlétique et peut en fait entraver le développement à long terme du talent athlétique (voir « Étapes du développement du talent athlétique » et

« Guide de spécialisation sportive »). Gould et Carson (2004) ont identifié plusieurs idées reçues associées à l'approche professionnalisée du développement des talents sportifs chez les jeunes. Ceux qui souhaitent travailler avec de jeunes athlètes talentueux doivent garder ces idées reçues à l'esprit.

- **Idée reçue 1 : le talent athlétique peut être prédit avec précision dès le jeune âge**. En raison des variations des taux de maturation, de motivation et d'apprentissage des enfants, il est très difficile de prédire avec précision avant la puberté quels enfants deviendront les athlètes adultes les plus talentueux. Les enfants devraient être encouragés à essayer plusieurs sports et à développer un large éventail de capacités motrices fondamentales.
- **Idée reçue 2 : en faire plus, c'est toujours mieux !** Bien que la recherche montre qu'il faut des milliers d'heures de pratique et de jeu pour devenir un athlète expert, les quantités de pratique doivent être adaptées au développement afin d'éviter les blessures et le burn-out. Les dosages de pratiques et de compétitions pour adultes ne conviennent pas aux enfants et aux jeunes.
- **Idée reçue 3 : les étapes du développement des talents peuvent être ignorées**. Pour tolérer les doses élevées d'entraînement et les compétitions intenses du haut niveau, les athlètes doivent d'abord développer les

fondamentaux et l'amour du sport. Ils doivent progresser à travers les étapes de développement athlétique de manière appropriée.

- **Idée reçue 4 : un entraînement intense mènera à une bourse d'études universitaire**. Moins de 5 % des jeunes athlètes obtiendront des bourses d'études universitaires, et encore moins joueront au niveau professionnel. Se fixer comme seul objectif de gagner une bourse d'études universitaire en athlétisme est tout simplement un mauvais pari !
- **Idée reçue 5 : une spécialisation précoce dans un seul sport est essentielle**. Bien que la plupart des athlètes d'élite commencent à pratiquer leur sport principal à un jeune âge, ils pratiquent généralement un certain nombre d'autres sports et, ce faisant, restent motivés et développent des compétences physiques fondamentales qui sous-tendent le développement athlétique de haut niveau.
- **Idée reçue 6 : un enfant ne peut pas s'amuser s'il veut devenir un athlète de haut niveau**. Bien que le sport d'élite demande des efforts et une concentration considérables, le plaisir et l'amour du jeu sont essentiels pour maintenir la motivation et contrôler l'anxiété. Trouver des moyens de rendre le sport amusant est essentiel à tous les niveaux de développement des talents sportifs.
- **Idée reçue 7 : les enfants talentueux ont besoin de programmes initiaux et d'approches d'encadrement différents de ceux de leurs homologues moins talentueux**. Tous les enfants doivent développer des compétences fondamentales dans une atmosphère agréable lorsqu'ils commencent le sport. Ce n'est que plus tard que des programmes spéciaux et un encadrement sont nécessaires.

Les psychologues du sport ne suggèrent pas que les opportunités de développement des talents athlétiques ne devraient pas être offertes aux jeunes, mais plutôt que les programmes doivent être menés de manière appropriée au développement des enfants, guidés par des preuves scientifiques, sans chercher à pousser des enfants de plus en plus jeunes.

Un excellent exemple de la façon dont le talent peut être développé de manière appropriée vient aujourd'hui du tennis féminin, contrairement à ce qui se pratiquait dans le passé. Dans les années 1990, les joueuses de tennis sont devenues professionnelles à un très jeune âge et des préoccupations majeures ont été exprimées concernant le stress, les blessures, l'exploitation et le burn-out. Pour assurer la sécurité des joueuses, la *Women's Tennis Association* a consulté des experts et institué une règle d'admissibilité liée à l'âge qui restreignait la quantité de jeu pour les plus jeunes pratiquantes et augmentait le nombre de tournois autorisés à mesure que les joueuses vieillissaient.

En 2004, le comité consultatif sur le développement professionnel de la WTA a évalué le succès de cette règle visant à assurer la santé psychologique et physique des joueuses au cours de ses dix années d'existence (OTIS et al., 2006). Des enquêtes ont été menées, des experts ont été interrogés et les données sur les carrières des joueuses ont été analysées statistiquement. Les résultats soutiennent l'efficacité de la règle : plus de 75 % des plus de six cents personnes ayant répondu au sondage soutiennent les principes de la règle et 90 % en ont indiqué la nécessité. L'enquête a également montré que le stress était réduit, que les joueuses avaient une carrière plus longue (la durée de la carrière a augmenté de 43 %) et que la retraite prématurée a diminué (7 % des joueurs ont quitté la WTA avant l'âge de vingt-et-un ans avant la mise en œuvre de la règle et moins de 1 % après). Il a donc été

démontré que l'utilisation d'une approche scientifique du sport pour le développement des talents contrebalançait les effets négatifs de la pratique sportive des jeunes, protégeait la santé des joueurs et renforçait le jeu au niveau professionnel.

COMPRENDRE LE RÔLE DÉLICAT DU SUPPORT PARENTAL

Enfin, en tant que professionnels, nous devons nous rappeler à quel point il est difficile d'assumer le rôle de parent de sportif. Il est facile de blâmer les parents pour des actions inappropriées et les problèmes qu'ils occasionnent dans nos programmes. Malheureusement, quand les enfants naissent, ils ne sont pas livrés avec un manuel d'instructions sur la pratique sportive, et la plupart des parents ont peu d'informations sur leurs rôles. De plus, à mesure que l'enfant grandit et se développe, le rôle du parent d'un sportif change. Par exemple, des recherches ont montré qu'avant l'âge de dix ans, les jeunes accordent beaucoup plus d'importance au feedback parental, alors qu'après dix ans, le feedback des pairs devient beaucoup plus important pour eux (Horn et Weiss, 1991).

Un excellent exemple de la difficulté du soutien parental vient de la recherche sur le burn-out dans le sport des jeunes exposée au chapitre 22. Les joueurs de tennis juniors qui avaient fait un burn-out ont indiqué qu'il existe une quantité optimale d'encouragement parental. Autrement dit, ces jeunes athlètes ont indiqué que parfois ils avaient besoin de leurs parents pour les encourager – par exemple, les faire sortir du lit pour s'entraîner lorsqu'ils étaient paresseux. Cependant, les joueurs ont également mentionné qu'un tel soutien n'était approprié que jusqu'à un certain point et que les

parents qui s’impliquent trop dans le tennis créent beaucoup de stress et contribuent au burn-out.

ÉTAPES DU DÉVELOPPEMENT DES TALENTS SPORTIFS

Dans le prolongement de la recherche initiale de Bloom (1985), plusieurs chercheurs (Cote, 1999 ; Durand-Bush et Salmela, 2002 ; Gould, Dieffenbach et Moffett, 2002) ont examiné l’histoire du développement des talents chez les athlètes de haut niveau et ont constaté que les athlètes champions traversent les diverses phases suivantes.

1. **Début ou phase initiale**. L’enfant essaie divers sports et développe un amour du sport dans lequel il finit par se spécialiser plus tard. La pratique est centrée sur le plaisir et le développement, l’enfant est encouragé par ses proches, est libre d’explorer l’activité, et réussit particulièrement. Les parents inculquent la valeur du travail acharné et de bien faire les choses, mais ne mettent généralement pas l’accent sur la victoire comme objectif principal de la pratique.
2. **Phase d’investissement**. Le talent est reconnu et l’enfant commence à se spécialiser dans un sport. Un coach ou un entraîneur expert favorise le

développement systématique à long terme des talents chez l'individu. L'accent est mis sur la maîtrise technique, le développement tactique et l'excellence dans le développement des compétences. Les parents fournissent un soutien logistique, temporel, émotionnel et financier important.

3. **Phase d'excellence de la performance élite**. L'athlète est reconnu comme véritablement élite et s'entraîne plusieurs heures par jour sous la supervision d'un entraîneur principal. L'objectif est de transformer la formation et les compétences techniques en une excellence de performance personnalisée. Toutes les personnes impliquées se rendent compte que l'activité est très importante dans la vie de l'athlète. Les parents sont moins impliqués mais sont une source importante de soutien social.
4. **Phase de maintien de l'excellence**. L'athlète est reconnu comme exceptionnel et se concentre sur le maintien de l'excellence qu'il a atteinte. Des exigences considérables sont imposées à l'athlète.

Le plus intéressant dans cette recherche est la conclusion selon laquelle la plupart des athlètes champions n'ont pas commencé leur carrière sportive avec des aspirations à devenir des champions (les parents n'avaient pas non plus ces aspirations pour l'enfant). Au lieu de cela, ces personnes ont été exposées à des modes de vie actifs et à de nombreux sports et ont été encouragées à participer pour le plaisir et leur propre épanouissement.

Ils ont ensuite trouvé le sport adapté à leur morphologie et à leur mentalité. Ce n'est que plus tard, après être tombés amoureux de l'activité et avoir découvert leur talent, s'être révélé à eux-mêmes en quelque sorte, qu'ils ont développé des aspirations sportives d'élite. De plus, une fois que ces athlètes ont développé des rêves de compétiteurs de haut niveau, les parents et les entraîneurs leur ont fourni le soutien dont ils avaient besoin pour les transformer en réalité. Cette recherche met donc l'accent sur l'importance pour les enfants de ne pas se spécialiser trop tôt dans les sports, de se concentrer tôt sur le plaisir et le développement, et d'avoir des parents très solidaires mais pas autoritaires.

Knight et Holt (2014) ont développé une théorie fondée sur l'implication des parents dans le tennis des jeunes. Sur la base d'entretiens et de groupes de discussion avec quatre-vingt-dix jeunes joueurs de tennis, parents et entraîneurs, il a été constaté qu'une participation optimale des parents implique que les parents :

- Partagent et communiquent des objectifs avec leur enfant ;
- Développent un climat émotionnel compréhensif en maintenant une relation parent-coach solide ;
- Expriment moins de jugement ;
- Gardent le tennis en perspective et se concentrent sur les multiples avantages du tennis ;

- S’engagent à améliorer les actions parentales lors de compétitions, comme être conscient de son propre comportement, faciliter la communication concernant les besoins de son enfant, favoriser l’indépendance et tenir son enfant responsable de son comportement.

Le rôle essentiel du professionnel de l’exercice est donc d’éduquer les parents sur la façon dont ils peuvent aider à optimiser l’expérience sportive de leur enfant.

LIGNES DIRECTRICES SUR LA SPÉCIALISATION SPORTIVE

La Société internationale de psychologie du sport a publié une déclaration sur la spécialisation sportive qui avance sept postulats. Ces postulats, fondés sur les recherches existantes dans le domaine, sont les suivants :

1. La diversification précoce (essayer un certain nombre de sports différents) n’entrave pas la pratique de sports d’élite dans lesquels les performances maximales sont atteintes après la maturité.
2. La diversification précoce (essayer plusieurs sports) est liée à une carrière sportive plus longue et a des implications positives dans la pratique sportive à long terme.

3. La diversification précoce (essayer plusieurs sports) permet une pratique dans une gamme de situations qui affectent le plus favorablement le développement positif des jeunes.
4. De longs temps de jeu pendant les années où différents sports sont essayés construisent une base solide de motivation intrinsèque en permettant de participer à des activités qui sont agréables et favorisent la régulation intrinsèque.
5. Un grand temps de jeu pendant les années où différents sports sont essayés établit une gamme d'expériences motrices et cognitives que les enfants peuvent ensuite transposer dans leur sport préféré.
6. Au début du secondaire (aux environ de treize ans), les enfants devraient avoir la possibilité de choisir de se spécialiser dans leur sport favori ou de continuer à pratiquer le sport en loisir.
7. Les grands adolescents (vers l'âge de seize ans) ont développé les habiletés physiques, cognitives, sociales, émotionnelles et motrices nécessaires pour investir leurs efforts dans un entraînement hautement spécialisé dans un sport donné.

Postulats réimprimés à partir de J. Cote, R. Lidor, and D. Hackfort, *« ISSP Position Stand : To Sample or to Specialize ? Seven Postulates About Youth Sport Activities That Lead to Continued Participation and Elite Performance*

», *International Journal of Sport & Exercise Psychology* 9, (2009).

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. Détailler l’importance d’étudier la psychologie du jeune athlète.

L’application de stratégies issues de la psychologie du sport est vitale pour les jeunes sportifs, car les enfants se trouvent à des moments critiques de leur cycle de développement. Un responsable qualifié est essentiel pour garantir une expérience bénéfique. De plus, l’expérience sportive des jeunes peut avoir des effets importants tout au long de la vie sur la personnalité et le développement psychologique des enfants.

2. Expliquer les principales raisons pour lesquelles les enfants pratiquent et abandonnent le sport.

Les enfants citent de nombreuses raisons à leur pratique sportive, notamment s’amuser, améliorer leurs compétences et être avec des amis. Ils ont également diverses raisons pour abandonner le sport, y compris des intérêts nouveaux ou

supplémentaires pour d'autres activités. À la base de ces motivations se trouve le besoin du jeune athlète de sentir qu'il a de la valeur et qu'il est compétent. Les enfants qui se perçoivent comme compétents recherchent la pratique et restent impliqués dans le sport, tandis que les enfants qui se considèrent en échec abandonnent souvent. Les dirigeants adultes peuvent faciliter la pratique des enfants à des activités sportives et dissuader l'abandon de plusieurs façons : structurer l'environnement pour encourager la motivation des jeunes athlètes, améliorer l'estime de soi en se concentrant sur les objectifs de performance individuels et minimiser la comparaison sociale ou les objectifs de résultat, suivre la pratique et les statistiques d'abandon et mener des entretiens de sortie pour déterminer pourquoi les jeunes abandonnent.

3. **Discuter de l'importance des relations entre pairs dans le sport des jeunes.**

Les relations entre pairs dans le sport des jeunes affectent le sentiment d'acceptation, le niveau de motivation et l'estime de soi de l'enfant. Les responsables du sport chez les jeunes devraient donner aux enfants le temps d'être avec des amis et se faire de nouveaux amis, encourager le renforcement positif des pairs, mettre l'accent sur le travail d'équipe et la poursuite des objectifs du groupe, et apprendre aux enfants à respecter les autres et à s'abstenir de toute agression verbale.

4. **Décrire les effets du stress et du burn-out chez les jeunes athlètes.**

La plupart des jeunes athlètes n’ont pas de niveaux excessifs de stress compétitif dans le sport, mais une minorité significative en a. Une anxiété élevée, une faible estime de soi, de faibles attentes de performance personnelle, des inquiétudes fréquentes au sujet de l’évaluation, moins de plaisir et de satisfaction, et la pression parentale se combinent pour exposer les enfants à une anxiété excessive. Perdre une compétition, attacher une grande importance à un événement et les événements individuels sont des facteurs situationnels qui ajoutent du stress. Le burn-out induit par le stress est un retrait particulier dans lequel un jeune athlète cesse ou réduit son implication en réponse à un stress répété. Connaître les causes potentielles du burn-out aide les adultes à apprendre aux enfants à faire face au stress. Les techniques de gestion de l’activation peuvent être adaptées pour une utilisation avec des enfants.

5. **Identifier et expliquer comment appliquer des pratiques d’entraînement efficaces avec les jeunes.**

Les résultats des recherches en psychologie du sport ont clairement montré que certains comportements d’entraîneur sont associés à un développement psychologique positif chez les enfants. Les comportements efficaces incluent des

attentes réalistes ; des techniques fournissant aux jeunes un feedback positif, encourageant et sincère ; la récompense de l'effort et de la bonne technique autant que les résultats ; la modification des exigences et des règles en matière de compétences ; et l'utilisation d'une approche positive de la correction des erreurs. Suivre les douze directives de ce chapitre peut permettre de créer un bon environnement sportif pour les enfants.

6. **Expliquer le rôle de la participation des parents dans le sport des jeunes.**

Les parents jouent un rôle particulièrement important dans l'expérience sportive des jeunes. Les attitudes et comportements des parents ont des effets majeurs, positifs et négatifs, sur l'implication sportive, la motivation, l'estime de soi et la santé mentale des jeunes athlètes. Éduquer les parents et maintenir une communication ouverte entre l'entraîneur et les parents sont des moyens importants pour assurer une influence parentale bénéfique dans le sport des enfants. L'investissement parental adéquat dans le sport des jeunes peut être difficile, mais cela en vaut la peine.

7. **Discuter de la professionnalisation du sport pour les jeunes.**

Une approche professionnalisée du sport juvénile se caractérise par une spécialisation sportive précoce,

un entraînement intense tout au long de l'année et l'augmentation de l'entraînement privé. L'approche professionnalisée est généralement fondée sur le folklore et non sur une compréhension scientifique du développement des talents sportifs et peut en fait entraver le développement à terme du talent sportif ainsi que l'offre d'expériences sportives positives de millions d'enfants moins talentueux. Les pratiques professionnalisées à un âge trop jeune entraînent souvent une augmentation de l'incidence des blessures, du stress excessif et du burn-out.

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Pourquoi est-il important que les personnes qui travaillent avec de jeunes athlètes connaissent la psychologie du sport ?
2. Quelles raisons les enfants invoquent-ils pour pratiquer ou abandonner un sport ? Comment le niveau de compétence athlétique perçue d'un enfant est-il lié à la pratique et à l'abandon ?
3. Distinguer l'abandon spécifique d'un sport et l'abandon du sport en général. Pourquoi cette distinction est-elle importante ?

4. Quels sont les éléments positifs et négatifs des relations entre pairs chez les jeunes athlètes ? Pourquoi sont-ils importants ?
5. Les jeunes athlètes sont-ils soumis à un stress excessif dans le sport ? Quels enfants dans quelles situations risquent de connaître les niveaux de stress les plus élevés ?
6. Qu'est-ce que le burn-out ? Qu'est-ce qui pousse les jeunes athlètes au burn-out dans le sport ?
7. Que peut-on faire pour aider les jeunes athlètes à faire face au stress ? Quelles stratégies peuvent être utilisées ?
8. Quelles ont été les principales conclusions de la recherche de référence de Smith, Smoll et leurs collègues ?
9. Décrivez comment les parents influencent l'expérience sportive des jeunes.
10. Discutez de quatre idées reçues entourant les jeunes athlètes, y compris la façon dont ils pourraient être utilisés par un entraîneur.
11. Qu'est-ce que l'expertise parentale sportive et pourquoi est-elle importante ?

MOTS-CLÉS

Abandons de la pratique sportive
Compétence perçue
Décrocheurs sportifs
Motif d’affiliation
Spécialisation sportive précoce
Style parental autoritaire

QUESTIONS D’APPROFONDISSEMENT

1. Vous travaillez en tant que directeur sportif d’une auberge de jeunesse qui parraine de nombreux programmes sportifs. Sur la base de ce que vous avez appris dans

ce chapitre, quelles règles et quels programmes mettriez-vous en place pour garantir des expériences psychologiques positives aux enfants concernés ?

2. Vous êtes l’entraîneur d’un programme de basket-ball au collège. Identifiez et décrivez les sujets dont il serait important de discuter lors d’une réunion

d’information des parents pour une équipe d’athlètes de dix à douze ans.

3. Vous pensez à un entraînement de spécialisation précoce pour votre enfant sportif. À l’aide de la recherche et des lignes directrices présentées concernant la spécialisation précoce dans le sport, expliquez les raisons pour lesquelles vous voudriez ou non impliquer votre enfant dans la voie d’une spécialisation précoce.

Chapitre 24

AGRESSIVITÉ DANS LE SPORT

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) définir ce qu'est l'agressivité ;
2) identifier les causes de l'agressivité ;
3) examiner les considérations spécifiques relatives à l'agressivité dans le sport ;
4) expliquer la relation agressivité-performance de l'athlète ;
5) tirer de la recherche des applications pour aider à contrôler l'agressivité.

L'agressivité est trop fréquente dans le sport. L'une des illustrations de l'année 2004 est la bagarre très médiatisée en NBA des *Detroit Pistons* et des *Indiana Pacers* qui a impliqué un certain nombre de joueurs et de fans et a conduit Ron Artest des *Pacers* à être suspendu cent-quarante matches pour être entré dans les gradins et s'être battu avec des fans indisciplinés

des *Pistons*. Un autre exemple de l'année 2004 est celui de Todd Bertuzzi des Canucks de Vancouver qui a chargé par-derrière Steve Moore d'un coup de poing à la tête et l'a poussé face première contre la glace. Avec une fracture du cou et une commotion cérébrale suite à cet acte violent, Moore a mis fin à sa carrière en NHL, tandis que Bertuzzi a été suspendu de la ligue et condamné par les tribunaux canadiens pour son rôle dans l'agression. Lors d'un autre incident de hockey sur glace, une controverse très médiatisée a éclaté lorsqu'un entraîneur de jeunes a été surpris en train de mener un exercice au cours duquel ses joueurs étaient mis deux par deux et s'entraînaient à enlever leurs casques et leurs gants et à se battre jusqu'à ce que l'un d'eux saigne. La réaction de certains membres de la communauté du hockey sur glace, qui ne pensaient pas que les actions de l'entraîneur étaient inappropriées, était encore plus incroyable que l'exercice ! Des cas d'agression se produisent également dans le sport féminin. Par exemple, lors d'un match de football universitaire, Elizabeth Lambert a donné des coups de pied, des coups de poing et a fait des crochepieds à ses adversaires de BYU, le point culminant de ses actions consistant à tirer une de ses adversaires par les cheveux et à la faire tomber sur le gazon.

Malheureusement, des agressions comme celles-ci deviennent trop courantes dans le monde du sport. On le voit dans les gradins, sur les bancs et le plus souvent sur le terrain : bagarres sur les bancs des remplaçants, lancers d'intimidation sur le batteur au baseball (*brushback pitch* en anglais) et représailles, et combats en hockey sur glace. Le comportement des supporters lors des matches de football professionnel est devenu si violent dans certains pays qu'il a conduit à la décision de bien séparer le public en élevant des barrières. Les exemples d'agression effrénée sont nombreux : émeutes dans toute la ville pour « célébrer » les

victoires en championnat, harceleurs s'attaquant aux athlètes vedettes, armes découvertes lors des matches de football au lycée, psychologue du sport australien pris en otage sous la menace d'un athlète mécontent et fan frénétique qui attaque une star du tennis populaire lors d'une pause entre les jeux. Même les entraîneurs de la *Little League* règlent les altercations avec leurs poings, et un père a assassiné un entraîneur au cours d'une dispute relative au temps de jeu de son fils. De nombreux actes d'agression visent des arbitres. Par exemple, plus de 90 % des arbitres de hockey sur glace ont déclaré avoir été victimes de violence verbale et 46 % ont déclaré que les arbitres en général sont victimes de violence physique (Ackery, Tator et Snider, 2012).

Nous avons probablement tous été témoins de l'augmentation de la violence dans nos écoles. Les coups de poing en eux-mêmes constituent déjà une dérive mais, aux États-Unis, de plus en plus d'enfants apportent des couteaux et des fusils à l'école et les utilisent pour faire face aux conflits qui peuvent survenir. Cela a poussé les administrateurs scolaires à embaucher des gardes de sécurité et à utiliser des détecteurs de métaux, et cela a créé un climat de peur pour les élèves et les enseignants. Les gardes de sécurité et les détecteurs de métaux, bien que nécessaires, ne suffisent pas. Les enfants doivent apprendre les techniques de résolution non violente des conflits. Le sport a le potentiel d'être un moyen de contrôler ou de freiner la violence. Les matches de basket-ball à minuit dans les centres-villes sont devenus populaires parce qu'ils sont censés empêcher les membres de gangs de sortir dans la rue, et beaucoup de gens voient la boxe, la lutte et, dans une moindre mesure, le football comme des modes d'agression socialement acceptables. D'autres considèrent ces sports comme étant essentiellement agressifs. Compte tenu de ces exemples, il est clair que l'agressivité est

une préoccupation majeure pour les personnes impliquées dans le sport. Avant de pouvoir commencer à examiner ces questions, cependant, nous devons comprendre ce qu'est – et n'est pas – l'agressivité.

DÉFINIR L'AGRESSIVITÉ

Le terme « agressivité » est utilisé de plusieurs manières dans le sport et l'exercice physique. On entend parler de « bonne agressivité » (plonger pour maintenir en jeu au volley-ball ou baisser son épaule avant en dribblant au basket-ball) et de « mauvaise agressivité » (prendre un coup bas gratuit au football ou commettre une faute flagrante au basket-ball). Ces termes semblent encourager les amalgames, produire des jugements de valeur, positifs ou négatifs, et des réponses émotionnelles (Gill, Williams et Reiftseck, 2017). Cependant, la plupart des comportements agressifs dans l'activité physique et sportive ne semblent pas être intrinsèquement souhaitables ou indésirables. Au contraire, c'est l'interprétation qui fait que l'agressivité est perçue comme bonne ou mauvaise. Deux personnes qui regardent un contact particulièrement dur mais net au hockey sur glace peuvent ne pas être d'accord sur le fait que le contact était une bonne ou une mauvaise agression. Il est plus facile de parler d'agressivité si vous évitez la dichotomie bon-mauvais et que vous la considérez plutôt de manière neutre comme un comportement que vous voulez comprendre (Gill et al., 2017).

CRITÈRES DE L'AGRESSION

Les psychologues définissent l’agression comme « toute forme de comportement visant à nuire ou à blesser un autre être vivant motivé à éviter un tel traitement » (Baron et Richardson, 1994, p. 7). En examinant cette définition et des définitions similaires, quatre critères définissant l’agression émergent (Gill et al., 2017) :

- C’est un comportement ;
- Cela implique une intention ;
- Cela implique des dommages ou des blessures ;
- Il est dirigé vers un organisme vivant qui veut éviter ce mal.

L’agression est un comportement physique ou verbal, ce n’est pas une attitude ou une émotion. L’agression implique des préjudices ou des blessures, qui peuvent être physiques ou psychologiques (nous serions tous d’accord pour dire que frapper quelqu’un avec une batte de baseball est un acte d’agression, mais c’est aussi le cas si vous humiliez volontairement quelqu’un, si vous dîtes quelque chose de blessant, si vous faites délibérément en sorte que quelqu’un ne se sente pas à sa place ou si vous essayez d’intimider quelqu’un). L’agression est dirigée vers un autre être vivant. Frapper quelqu’un est certainement une agression, tout comme gifler un chat qui égratigne votre nouvelle chaise. Mais jeter son casque avec dégoût après avoir frappé au softball, bien que cela soit de mauvais goût, n’est pas agressif, car personne n’essaie d’éviter le mal que cela cause. Enfin, l’agression est également intentionnelle. Les blessures accidentelles, même le fait de tirer involontairement sur quelqu’un, ne sont pas agressives lorsqu’elles ne sont pas intentionnelles.

POINT CLÉ

L'agression est définie comme tout comportement visant à nuire ou à blesser intentionnellement un autre être vivant qui veut éviter ce préjudice.

Lorsque les psychologues du sport discutent de l'agressivité en général, ils font référence à ce que beaucoup de gens appelleraient une « mauvaise agressivité ». Mais toutes les « mauvaises agressions » ne sont pas agressives selon la définition de la psychologie du sport. Ce que beaucoup de gens appellent des exemples de « bonnes agressions » dans le sport (mener le jeu avec rugosité jusqu'au panier au basket-ball) sont qualifiés de comportements assertifs par la plupart des psychologues du sport (Widmeyer, Dorsch, Bray et Mc Guire, 2002) – c'est-à-dire jouer en respectant les règles avec une intensité et une émotion élevées, mais sans intention de nuire.

Maintenant que vous vous êtes familiarisé avec cette nouvelle façon de penser l'agression, faites le test « Agressif ou non agressif ? » pour vérifier votre compréhension des critères qui caractérisent l'agression.

AGRESSION HOSTILE ET INSTRUMENTALE

Les psychologues distinguent deux types d'agression (Anderson et Bushman, 2002) : l'agression hostile (ou réactive) et l'agression instrumentale. Lors d'une agression hostile, l'objectif principal est d'infliger des blessures ou des préjudices psychologiques à quelqu'un

d’autre. L’agression instrumentale se produit en revanche dans la quête d’un objectif non agressif. Par exemple, lorsqu’un boxeur porte un coup fort à la tête d’un adversaire, une blessure, ou un dommage, est généralement infligée. Cependant, une telle action est généralement un exemple d’agression instrumentale : le but premier du boxeur est de gagner le combat, et il peut le faire en infligeant des dommages à son adversaire (en marquant des points ou en mettant KO l’adversaire). Si un boxeur bloque son adversaire dans les cordes et essaie délibérément de le frapper avec des coups à la tête et au corps tout en essayant consciemment de ne pas terminer le match, cela peut être qualifié d’agression hostile (réactive).

POINT CLÉ

Dans une agression hostile, le but principal est d’infliger des blessures ou des préjudices psychologiques à un autre, tandis que l’agression instrumentale se produit dans la recherche d’un objectif non agressif.

Bien que la distinction entre agression instrumentale et agression hostile ait été soulignée pendant de nombreuses années, Anderson et Bushman (2002) ont soutenu que considérer ces deux types d’agression comme une simple dichotomie est trop simpliste. À l’appui de cet argument se trouve une étude d’observation des actes agressifs dans le sport, dans laquelle Kirker, Tenenbaum et Mattson (2000) rapportent que la grande majorité des actes agressifs instrumentaux se produisent en conjonction avec un certain type de processus réactif. Plus précisément, ils

ont cité comme exemple de leur étude le cas d'un athlète qui prévoyait d'attaquer un joueur adverse pour des raisons stratégiques (agression instrumentale), mais qui ne l'a fait que lorsque le joueur adverse l'avait frustré et mis en colère (agression réactive). En raison de telles découvertes, Anderson et Bushman (2002) ont soutenu que nous devrions considérer l'agression hostile et l'agression instrumentale comme définissant les extrémités opposées d'un continuum et reconnaître que parfois l'agression peut impliquer des éléments des deux types. Néanmoins, la plupart des agressions dans le sport sont beaucoup plus instrumentales que réactives, comme l'illustrent ces exemples :

- Un lutteur serre les côtes d'un adversaire pour créer de l'inconfort et le retourner ;
- Un cornerback donne un coup particulièrement dur à un receveur pour le dissuader de courir sur une trajectoire traversant le milieu du terrain ;
- Un entraîneur de basket-ball demande un temps mort lorsqu'un joueur adverse s'apprête à shooter au lancer-franc, essayant de causer un inconfort psychologique (état d'anxiété accrue) et de mauvaises performances.

Bien entendu, l'agression hostile et l'agression instrumentale impliquent toutes deux l'intention de blesser et de faire mal, et souvent ne peuvent être clairement distinguées. Bien que la plupart des agressions sportives soient principalement instrumentales, cela ne les rend pas acceptables.

Enfin, certains chercheurs ont examiné les comportements antisociaux qui incluent des actions telles que le vandalisme, les avances sexuelles non désirées, l'humiliation d'une personne ou les insultes (O'Brien et al., 2012). Ceux-ci peuvent impliquer ou non une agression, mais ont certainement des

conséquences importantes pour les pratiquants et la société.

Que l'on étudie l'agressivité ou le comportement antisocial, une chose est claire : les professionnels des sciences du sport doivent avoir une philosophie bien réfléchie concernant ce qu'est un comportement assertif acceptable, ce qu'est un comportement agressif instrumental inacceptable et ce qu'est comportement antisocial inacceptable. Examinons maintenant les causes de l'agressivité. Comprendre les causes de l'agression peut nous aider à réduire l'apparition d'actes agressifs.

POINT CLÉ

Les professionnels des sciences du sport et de l'activité physique doivent avoir des philosophies bien réfléchies pour faire la distinction entre un comportement assertif acceptable, un comportement agressif instrumental inacceptable et un comportement antisocial inacceptable.

Adapté de R. Martens, *« Kids Sports : A Den of Iniquity or Land of Promise »*, dans Children in Sport, édité par R.A. Magill, M.J. Ash et F.L. Smoll (Champaign, IL : *Human Kinetics*, 1982).

COMPRENDRE LES CAUSES DE L'AGRESSION

Pourquoi certains enfants sont-ils plus agressifs que d'autres ? Qu'est-ce qui fait perdre le contrôle à certains athlètes ? Les individus agressifs naissent-ils agressifs ou sont-ils le produit de leur environnement ? Les psychologues ont historiquement avancé quatre théories importantes concernant les causes de l'agressivité :

1. Théorie de l'instinct ;
2. Théorie de la frustration-agression ;
3. Théorie de l'apprentissage social ;
4. Révision de la théorie de la frustration-agression.

De plus, Anderson et Bushman (2002) ont proposé un cadre unificateur qui unit les différentes théories et une grande partie de la réflexion actuelle sur l'agression. Nous discutons ensuite de chacune de ces théories.

THÉORIE DE L'INSTINCT

Selon la théorie de l'instinct (Gill et al., 2017), les gens ont un instinct inné d'agressivité qui s'accumule jusqu'à

ce qu'il doive inévitablement s'exprimer. Cet instinct peut soit s'exprimer directement, par une attaque contre un autre être vivant, soit être déplacé par la catharsis, dans laquelle l'agression est libérée ou « expulsée » par des moyens socialement acceptables comme le sport. Ainsi, pour un théoricien de l'instinct, le sport et l'exercice jouent une fonction extrêmement importante dans la société en ce qu'ils permettent aux gens de canaliser leurs instincts agressifs de manière socialement acceptable. Malheureusement, aucun instinct agressif biologiquement inné n'a jamais été identifié, bien que la recherche montre que des variantes du gène transporteur de la sérotonine influencent l'agressivité (Sysoeva, Kulikova, Malyuchenko, Tonevitskii et Ivanitskii, 2010). Il n'y a pas non plus de soutien scientifique à la notion de « catharsis ». Par conséquent, nous ne pouvons pas citer la théorie de l'instinct pour affirmer que les programmes d'éducation physique et sportive fournissent un moyen socialement acceptable de canaliser les pulsions agressives naturelles.

POINT CLÉ

Il existe peu de soutien scientifique à la théorie instinctive de l'agression ou au concept proche de catharsis.

THÉORIE DE LA FRUSTRATION-AGRESSION

La théorie de la frustration-agression, parfois appelée « théorie de la pulsion », avance simplement que l'agression est le résultat direct d'une frustration qui

survient à cause d’un blocage ou d’un échec dans l’objectif visé (Dollard, Doob, Miller, Mowrer et Sears, 1939). L’hypothèse avait d’abord un sens intuitif pour les psychologues, car la plupart des actes agressifs sont commis lorsque les gens sont frustrés. Par exemple, lorsqu’un joueur de football croit avoir été retenu de façon irrégulière par son adversaire, il devient frustré et met un coup au défenseur. Cependant, ce point de vue est peu partagé aujourd’hui en raison de son insistance sur le fait que la frustration provoquerait systématiquement une agression. La recherche et l’expérience montrent à maintes reprises que les gens font souvent face à leur frustration et la dépassent ou l’expriment de manière non agressive.

- Peu de preuves montrent que les athlètes frustrés réduisent leur niveau d’agressivité en pratiquant des sports de contact.
- La théorie de la frustration-agression, qui soutient que la frustration provoque toujours de l’agression, est généralement rejetée aujourd’hui.

Selon le contre-argument des théoriciens de la frustration-agression, les réponses agressives qui se produisent ne sont pas toujours évidentes : elles peuvent être canalisées par des moyens socialement acceptables, tels que les sports de contact de compétition. Ainsi, comme les théoriciens de l’instinct, les partisans de la théorie de la frustration-agression considèrent que la catharsis joue un rôle majeur. Comme nous l’avons mentionné, il existe peu de preuves de catharsis dans le sport. Par conséquent, il y a aussi peu de preuves que la pratique de sports de contact diminue les niveaux d’agressivité des pratiquants frustrés et agressifs (Gill et al., 2017). En fait, dans certains cas, ces pratiquants deviennent plus agressifs (Arms, Russel et Sandilands, 1979). Malgré ses

lacunes, l'hypothèse de la frustration-agression a contribué à une prise de conscience précieuse du rôle de la frustration dans le processus d'agression.

THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL

La théorie de l'apprentissage social explique l'agressivité comme un comportement que les gens apprennent en observant d'autres personnes qui modélisent des comportements particuliers et en recevant un renforcement pour avoir réalisé des actions similaires. Le psychologue Albert Bandura (1973) a constaté que les enfants qui regardaient des adultes commettre des actes violents répétaient ces actes (en frappant leurs poupées) plus que les enfants non exposés à de tels modèles agressifs. Ces effets de modélisation étaient particulièrement puissants lorsque les enfants recevaient un renforcement pour copier les actions des modèles adultes.

POINT CLÉ

La théorie de l'apprentissage social, qui explique l'agressivité comme un comportement appris en observant les autres puis en adoptant un comportement similaire renforcé, bénéficie d'un soutien scientifique considérable.

Conformément aux principes de la théorie de l'apprentissage social, les chercheurs ont également démontré de manière convaincante que l'observation de la violence médiatique est positivement liée à l'agressivité, avec des corrélations dépassant celles du

travail à domicile et de la réussite scolaire, du tabagisme passif et du cancer du poumon, et de l'utilisation du préservatif et du virus de l'immunodéficience/VIH (Bushman et Anderson, 2001). Plus précisément, cette recherche suggère que tous les individus (en particulier les enfants) sont exposés à d'innombrables incidents de violence dans les médias et apprennent de nombreuses façons d'être agressifs. Ainsi, de nombreuses personnes apprennent socialement que de telles actions sont des moyens appropriés pour gérer les désaccords et les confrontations. Bien que la violence sportive n'ait pas été l'objet spécifique de ces études, nous avons tous été témoins de la fréquence avec laquelle les médias dépeignent la violence dans le sport, et il n'y a aucune raison de croire que les jeunes athlètes sont en général moins touchés par la violence médiatique que les enfants.

Les psychologues et les sociologues du sport ont étudié le hockey sur glace en raison de l'omniprésence dans ce sport d'actions agressives non réglementaires, comme des combats. Smith (1988) a constaté que la violence qui prévaut dans le jeu professionnel est modelée par de jeunes joueurs amateurs. En fait, l'agressivité est valorisée au hockey sur glace, et les joueurs apprennent rapidement qu'être agressif est un moyen de gagner en reconnaissance personnelle. De nombreux entraîneurs, parents et coéquipiers acceptent et renforcent ces actes agressifs. Les jeunes joueurs de hockey regardent leurs héros à la télévision modéliser un comportement agressif et reçoivent plus tard un renforcement pour avoir manifesté un comportement similaire. Même le type de ligue peut transmettre des signaux d'agression. Emery, Mc Kay, Campbell et Peters (2009) ont constaté que les jeunes joueurs de hockey sur glace masculins et féminins qui jouaient dans des ligues qui permettaient les mises en échec (charge pour gêner ou déséquilibrer

l’adversaire) avaient des attitudes plus positives sur les mises en échec et avaient des scores plus élevés lorsque l’on mesurait le niveau d’agressivité que les joueurs qui ont joué dans des ligues où les mises en échec sont interdites.

Gee et Leith (2007) ont également conforté la théorie de l’apprentissage social par une étude du comportement agressif au hockey sur glace professionnel. En examinant les records de pénalités dans deux-cents matches de la NHL, ils ont constaté que les joueurs nés en Amérique du Nord avaient commis des actes beaucoup plus agressifs que les joueurs nés en Europe. Il s’agit d’une découverte importante car, pendant des années, de nombreux joueurs de hockey ont soutenu que les joueurs nord-américains sont conditionnés pour être plus agressifs que les joueurs européens. Fait intéressant, les résultats ont également montré que les Européens qui rejoignent la NHL sont nettement moins agressifs que les Nord-Américains lorsqu’ils sont recrutés, mais ne diffèrent plus de ces derniers quand ils deviennent expérimentés. Cela suggère que les joueurs européens adoptent une orientation nord-américaine plus agressive car ils passent plus de temps dans la ligue. Ces résultats réfutent l’idée que les comportements agressifs résultent naturellement de la frustration inhérente au hockey. En revanche, ils sont appris socialement.

La recherche sur l’apprentissage social dans le sport montre que la plupart des athlètes n’apprennent pas à être manifestement violents. Cependant, l’agression peut se produire et se produit dans tous les sports. Les preuves indiquent également que les athlètes ont l’intention d’être agressifs pendant les compétitions (Widmeyer et al., 2002). Un patineur artistique peut par exemple tenter de perturber un adversaire avec des remarques, telles que *« J’ai entendu les juges dire que ton costume n’était pas réglementaire cette année ».*

C’est un exemple d’agression plus subtile, mais l’intention est toujours de nuire à quelqu’un. La plupart des parents et des entraîneurs ne tolèrent pas les agressions sans provocation préalable de l’adversaire, mais l’agression intervient souvent en réponse à un acte agressif. Par exemple, une jeune basketteuse a pour consigne de ne pas enfreindre les règles et de ne pas frapper les autres, mais on lui apprend à pousser et à donner des coups de coude sous les panneaux lors d’un match particulièrement difficile. Enfin, la recherche en psychologie du sport a également montré que les actes agressifs non réglementaires dans le sport (frapper avec la crosse ou accrocher au hockey sur glace) ne sont pas souvent sanctionnés. Par conséquent, les athlètes reçoivent des renforcements positifs lorsqu’ils agissent ainsi (Shledon et Aimar, 2001).

La théorie de l’apprentissage social bénéficie d’un soutien scientifique considérable (Bandura, 1977 ; Thirer, 1993). Elle met l’accent sur le rôle important que jouent les autres dans le développement ou le contrôle de l’agression, car la modélisation et le renforcement sont les principaux moyens par lesquels les gens apprennent un comportement agressif.

UN CAS DE COMPORTEMENT APPRIS : BILLY L’AGRESSIF

Billy, sept ans, gardien des *Buffalo Bombers* de la ligue de hockey Midget, se retrouve dans un accrochage avec ses coéquipiers et ses adversaires, près de son but. Billy est

frappé et étourdi, mais incertain de savoir qui ou quoi l'a frappé. En colère, il riposte en frappant l'adversaire le plus proche. L'arbitre expulse Billy hors de la glace. L'entraîneur de Billy lui dit qu'il ne devrait pas donner de coup de poing parce que l'équipe a besoin de lui et qu'il ne sert à rien assis sur le banc. Cependant, Billy surprend plus tard son entraîneur se vanter auprès d'un assistant : « *Quel compétiteur ce Billy* ». Ce qui plaît à Billy.

À la maison, le père de Billy semble fier de la performance de Billy. Il dit à Billy de ne jamais commencer une bagarre, mais qu'il doit être un homme et se défendre. *« Le hockey c'est la loi de la jungle, et tu ne peux laisser personne te pousser – après tout, tu ne vois personne prendre des pincettes avec les gardiens de la NHL. »* Dernièrement, Billy est devenu un gardien de but craint par ses adversaires – quiconque se trouve dans l'arène est susceptible d'être traité très brutalement de sa part. Billy regarde maintenant les pros pour apprendre à être dur sans se faire expulser du jeu.

Adapté de R. Martens, *« Kids Sports : A Den of Iniquity or Land of Promise »*, dans *Children in Sport*, édité par R. A. Magill,M. J. Ash et F. L. Smoll (Champaign, IL : *Human Kinetics*, 1982).

THÉORIE DE LA FRUSTRATION-AGRESSION RÉVISÉE

Une théorie révisée de la frustration-agression, également appelée « théorie de la néoassociation cognitive » par les théoriciens contemporains, combine des éléments de l'hypothèse originale de frustration-agression avec la théorie de l'apprentissage social. Selon ce point de vue largement répandu, bien que la frustration ne mène pas toujours à l'agression, elle augmente la probabilité d'agression en augmentant l'énervement, la colère et d'autres pensées et émotions (Baron et Richardson, 1994 ; Berkowitz, 1965, 1969, 1993). Cependant, un énervement et une colère accrus ne provoquent une agression que lorsque des signaux acquis socialement signalent la pertinence de l'agression dans la situation particulière. Si les signaux acquis socialement indiquent que l'agression est inappropriée, il n'en résultera pas. Par exemple, un défenseur qui est frustré après avoir été sévèrement battu sur une passe profonde ayant mené à un touchdown pourrait s'en prendre à son adversaire si ses entraîneurs ont toléré auparavant ce comportement. Cependant, s'il a appris qu'il sera mis sur le banc au prochain match pour avoir agi de la sorte, le comportement agressif est beaucoup moins susceptible de se produire. Il est également intéressant de noter que ce point de vue a été étendu, non seulement pour expliquer l'agression dans les contextes sportifs traditionnels, mais aussi dans les jeux vidéo sportifs, où il a été constaté que la perte d'un match de football dans un jeu vidéo augmentait l'agressivité après le match (Breuer, Scharkow et Quandt, 2015).

MODÈLE D'AGRESSION GÉNÉRALE

Bien que l'apprentissage social et les théories révisées de la frustration et de l'agression aient amélioré notre compréhension de l'agression dans le sport, les chercheurs contemporains constatent que l'agression est beaucoup plus compliquée qu'on ne le pensait à l'origine (Anderson et Bushman, 2002 ; Widmeyer et al., 2002). Par exemple, bien qu'il ait été constaté que la frustration augmente certainement la probabilité d'agression, ce n'est qu'une cause situationnelle. Une variété de facteurs personnels (croyances, attitudes) et de facteurs situationnels (provocation, lieux chauds et bondés, incitations à être agressif) influence le comportement agressif. Pour aider à guider ceux qui s'intéressent à l'étude et à la réduction de l'agression, Anderson et Bushman (2002) ont développé un cadre unificateur (modèle d'agression générale) pour comprendre l'agression.

La **figure 24.1** illustre le processus d'agression, fondé sur le modèle d'Anderson et Bushman. Premièrement, il existe une sorte de contribution agressive. Conformément à la vision du comportement de l'interaction personne/situation mise en évidence tout au long de ce texte, les facteurs tant personnels que situationnels et leur interaction unique déterminent par exemple la propension à se comporter de manière agressive. C'est-à-dire que la personnalité (les athlètes orientés vers l'ego se sont révélés plus agressifs que les athlètes orientés vers la tâche) et la situation (des rivalités intenses sont associées à une agressivité accrue) détermineront la probabilité qu'une personne soit agressive. Au fur et à mesure que ces éléments agressifs sont ressentis, l'état interne de chacun est modifié. Par exemple, un athlète subira un changement d'état interne lorsqu'il est frustré d'une manière ou d'une autre, par exemple en perdant le match ou en jouant mal, et il peut croire que l'agression est un moyen approprié de régler les différends. Le

changement d'état interne de l'athlète se caractérise par une excitation accrue, des changements d'humeur, des séquences de pensées ou un schéma hostile, qui se nourrissent tous les uns des autres et conduisent à certains résultats : une action agressive réfléchie ou impulsive, selon la façon dont il évalue la situation et l'état interne résultant. Ainsi, l'agression résulte d'un processus complexe médié par ses pensées et ses émotions et provoqué par l'interaction de nombreux facteurs personnels et situationnels.

EXAMEN DE L'AGRESSION DANS LE SPORT

En plus de tester les théories de l'agression dans le contexte sportif, les psychologues du sport ont étudié d'autres questions importantes, comme les spectateurs et l'agression, le leadership verbal et abusif chez les entraîneurs, l'agression des pairs, le raisonnement et l'agression dans le jeu, le désengagement moral et l'agression, les blessures sportives et l'agressivité, les fondements physiques et neuronaux de l'agression, la performance athlétique et l'agressivité, l'atmosphère morale et l'agressivité de l'équipe, les déterminants de l'agressivité spécifiques au sport, les différences de genre et de culture, et l'agressivité liée à l'alcool et le sport. Nous abordons chacun de ces éléments dans les paragraphes suivants.

SPECTATEURS ET AGRESSIVITÉ

Le sport de compétition diffère de nombreuses activités en ce qu'il se déroule généralement en présence de supporters et de spectateurs. Les supporters des jeux et des matches ne sont généralement pas des observateurs passifs – ils s'identifient activement à leurs équipes. Leur implication est généralement courtoise et solidaire, mais les cas de violence des fans semblent être en augmentation. La violence des spectateurs se présente sous de nombreuses formes et sept grandes catégories de violence des spectateurs ont été identifiées : les agressions, les combats, les insultes verbales, l'invasion de terrain, le lancement d'un projectile (sur le terrain), le vandalisme et le terrorisme (Spaaij, 2014). Une synthèse des études menées dans le domaine a également conclu qu'aucun facteur unique ne peut expliquer la violence des fans ou de la foule. La violence de foule résulte de l'interaction dynamique d'un certain nombre de facteurs de structure personnels, interpersonnels, situationnels, environnementaux et sociaux (Spaaij, 2014).

En réponse aux préoccupations concernant la violence des supporters, les chercheurs en psychologie du sport ont étudié l'agression chez les spectateurs. Les chercheurs ont d'abord testé la théorie de la catharsis pour déterminer si les supporters deviennent plus ou moins agressifs après avoir regardé des événements sportifs. En général, les chercheurs ont constaté que l'observation d'un événement sportif ne réduisait pas le niveau d'agression du spectateur. De plus, regarder certains sports de contact violents augmente en fait la disposition du spectateur à être agressif (Wann, Schrader et Carlson, 2000). Cependant, l'agression ne se produit généralement pas, à moins que d'autres facteurs environnementaux ou liés au jeu ne soient présents. Par exemple, des études sur des spectateurs de hockey ont montré que l'agression des supporters est plus susceptible de se produire avec des spectateurs

masculins plus jeunes et désavantagés lorsque la salle est bondée et sous l'influence de l'alcool (Cavanaugh et Silva, 1980 ; Russels et Arms, 1995). Wann et ses collègues (2005) ont constaté que perdre était associé à une plus grande propension à la violence des fans, en particulier lorsque les fans avaient une forte identification de l'équipe. Les rivalités sont également associées à la violence des fans. De plus, Smith (1983) a découvert que des actes agressifs à petite échelle sur le terrain (un bref épisode de bousculade entre les joueurs ou une vive dispute lors d'une décision de l'arbitre) étaient associés à l'agression ultérieure des spectateurs. Wann, Weaver, Belva, Ladd et Armstrong (2015) ont découvert que des variables personnelles, telles que le degré d'identification à son équipe et la vengeance, sont associées à la violence des supporters. Enfin, une étude a montré que l'agressivité (minutes de pénalité) dans le hockey sur glace interuniversitaire était liée au plaisir des supporters (DeNeui et Sachau, 1996), et une autre étude a conclu que certains fans qui trouvent du plaisir à adopter des comportements désobligeants le font parce que cela leur permet d'affirmer une identité sociale, ou de groupe, positive (Amiot, Sansfacon et Louis, 2013). Ainsi, les fans peuvent rechercher, plus que de bonnes actions nettes dans les matches, un comportement violent comme source de plaisir et d'affirmation de leur identité sociale.

Les managers sportifs et les cadres dirigeants doivent être informés de ces études pour les aider à réduire la probabilité de violence (en éliminant les ventes d'alcool et en imposant des places assises qui minimisent la densité de la foule). Les entraîneurs et les joueurs doivent maintenir un contrôle émotionnel sur le terrain pour s'assurer qu'ils ne sont pas des déclencheurs d'agression des supporters. Les parents devraient également éduquer leurs enfants aux objectifs du sport

et sur le fait qu’être témoin d’actes agressifs ne doit pas constituer une source de plaisir.

AGRESSION VERBALE ET LEADERSHIP ABUSIF DES ENTRAÎNEURS

Plusieurs études ont examiné les comportements agressifs des entraîneurs. Dans une étude, les entraîneurs verbalement abusifs étaient perçus comme moins compétents et ayant pour effet de réduire la motivation des athlètes (Mazer, Barnes, Grevious et Boger, 2013). Dans une autre étude avec d’anciens joueurs de la NBA, un coaching abusif (pratiques d’entraîneurs qui impliquaient de ridiculiser, menacer et blâmer les joueurs) était lié à une augmentation de l’agressivité des joueurs (sous forme de fautes techniques) et à une diminution de la performance dans l’exécution des tâches (Traclet, Moret, Ohl et Clemence, 2015). Enfin, les comportements de contournement du besoin par rapport aux comportements de soutien des entraîneurs flamands de football étaient liés aux cartons jaunes des joueurs (Delrue et al., 2017). Ces études suggèrent indubitablement que l’agression verbale et le coaching abusif ont des effets négatifs sur les comportements des joueurs.

AGRESSIVITÉ DES PAIRS

Alors qu'une grande partie de l'attention des chercheurs en psychologie du sport sur les agressions a porté sur l'agression individuelle d'athlètes, de spectateurs et d'entraîneurs, plusieurs chercheurs ont commencé à examiner l'agression des pairs dans le sport. Dans une étude portant sur plus de six-mille jeunes, Stafford, Alexander et Fry (2013) ont constaté que la plupart des dommages physiques causés dans le sport se produisaient entre les jeunes eux-mêmes, sous la forme de harcèlement. Ce résultat est particulièrement alarmant compte tenu des conclusions d'une étude relatant des entretiens menés auprès de quatre-vingt-dix-huit jeunes entraîneurs bénévoles qui n'ont pas été en mesure d'estimer avec précision l'ampleur de l'agression des pairs dans leurs clubs sportifs et qui ont surestimé leur impact et leur efficacité dans la gestion de ces types de situations (Baar et Wubbels, 2013). L'agression des pairs est donc un sujet qui nécessite une attention supplémentaire de la part des chercheurs et des praticiens.

RAISONNEMENT ET AGRESSIVITÉ DU JEU

Un résultat alarmant issu de la recherche est que de nombreux athlètes considèrent certains actes agressifs comme inappropriés en général mais appropriés dans l'environnement sportif (Bredemeier et Shields, 1984, 1986 ; Kavussanu, Boardley, Sagar et Ring, 2013). Par exemple, le combat est jugé approprié dans certaines situations sportives (si un lanceur vous harcèle intentionnellement), alors qu'aucune forme de combat ne serait tolérée dans la chorale de l'école. Cette forme de « deux poids, deux mesures » est appelée «

raisonnement de jeu » ou « moralité entre parenthèses ».

Malheureusement, les gens apprennent et croient qu'il est normal d'être plus agressif dans le sport que dans d'autres contextes de vie (Kavussanu, Boardley, Sagar et Ring, 2013). Cela pose un problème. Premièrement, l'agression comporte un risque de blessure et de préjudice. De plus, le sport peut et doit apprendre aux enfants à se comporter de manière appropriée à l'intérieur et à l'extérieur du sport. Autoriser (ou applaudir) un comportement agressif dans le sport envoie un mauvais message aux enfants. Les professionnels du sport doivent spécifiquement définir un comportement approprié et indiquer clairement que toute forme d'agression non sanctionnée dans la société est également inappropriée dans le sport.

Fait intéressant , un incident sur venu en 1997 montre que la moralité entre parenthèses dans le sport n'est pas universellement acceptée. Le joueur de la NBA Latrell Sprewell a attaqué son entraîneur lors d'un entraînement. En l'excluant, le commissaire de la NBA David Stern a déclaré qu'*« une ligue sportive n'a pas à accepter ou à tolérer un comportement qui ne serait toléré dans aucune autre partie de la société »* (Mihoces, 1997), montrant clairement que la moralité entre parenthèses ne serait pas tolérée. La réaction des supporters, qui ont soutenu l'action entreprise par Stern et la ligue, a indiqué un changement d'attitude évoluant vers un rejet de la notion de « moralité entre parenthèses » dans le sport.

DÉSENGAGEMENT MORAL ET AGRESSION

Un nombre croissant de recherches sur l'agression en psychologie générale et dans le sport se concentre sur le désengagement moral ou sur la façon dont les

athlètes et les autres individus s'autorégulent et justifient leurs actions agressives (Boardley et Kavussanu, 2011 ; Gini, Pozzoli et Hymel, 2014 ; Traclet, Romand, Moret et Kavussanu, 2011). Une méta-analyse des études montre que le désengagement moral est un indicateur significatif préfigurant l'agressivité chez les enfants et les jeunes, avec des effets plus importants chez les adolescents que chez les enfants (Gini et al., 2014). Ce travail a été guidé par la théorie sociale cognitive de la pensée et de l'action morale de Bandura (1999), qui identifie huit mécanismes psychosociaux pour justifier l'action agressive. Ces mécanismes comprennent le transfert de la responsabilité à d'autres (les arbitres par exemple) ou la restructuration cognitive de l'action violente afin qu'elle ne soit pas considérée comme immorale. Pour déterminer les types de désengagement moraux utilisés dans le sport, Traclet et ses collègues (2011) ont interrogé trente joueurs de football après avoir visionné des montages vidéo de comportements agressifs et antisociaux survenus dans les matches. Les résultats ont révélé que le désengagement moral était pertinent car les joueurs ont donné deux ou plusieurs justifications pour chaque séquence visionnée. Le déplacement de la responsabilité vers les autres (*« les joueurs professionnels le font, donc nous le faisons aussi »*) et la justification morale (*« mon travail est d'empêcher mon adversaire de marquer quoi qu'il en coûte »*) se sont produits le plus souvent. L'étude du désengagement moral nous aide à mieux comprendre pourquoi les gens commettent des actes agressifs même lorsqu'ils savent qu'ils ont tort.

BLESSURES ET AGRESSIONS SPORTIVES

Outre les questions éthiques concernant la pertinence de l'agressivité dans le sport, de nombreuses preuves montrent que le jeu agressif est lié aux blessures sportives. Katorji et Cahoon (1992) ont par exemple rapporté les résultats d'entretiens avec des joueurs et des entraîneurs qui ont indiqué que 59 % des blessures chez les joueurs de hockey junior B résultaient d'actes agressifs de leurs adversaires. De même, en étudiant le hockey universitaire en Amérique du Nord, Hayes (1975) a constaté que 15 % de toutes les blessures survenues étaient liées à des sanctions, et que bon nombre d'entre elles étaient liées à des actes tels que des crochepieds. Enfin, 40 % des blessures à la moelle épinière chez les joueurs de hockey canadiens âgés de seize à vingt ans étaient le résultat d'une mise en échec par-derrière, qui est une forme d'agression. Bien que toutes les sanctions n'impliquent pas l'intention de nuire, Widmeyer et ses collègues (2002) ont constaté que les joueurs avaient parfois l'intention de nuire. Bien que le nombre précis de blessures intentionnelles ne puisse être déterminé, il est clair que l'agression est liée à une augmentation des blessures sportives.

FONDEMENTS PHYSIQUES ET NEURONAUX DE L'AGRESSION

L'agression a été principalement étudiée dans les sciences sociales. Cependant, cela ne signifie pas qu'elle n'est pas également due à des facteurs physiques et neuronaux. Une étude a montré que la température ambiante est liée à l'agressivité des athlètes ; celle-ci augmente à mesure que la température augmente (Craig, Overbeek, Condon et Rinaldo, 2016). On pense que cela se produit parce que les athlètes sont plus irritables à mesure que la température augmente et, conformément à l'hypothèse

révisée de frustration-agression, sont plus susceptibles de devenir agressifs. Dans une étude explorant les bases neuronales de l'agression, Micai, Kavussanu et Ring (2015) ont découvert que les scores des fonctions exécutives étaient associés à une agressivité accrue chez les athlètes masculins. On a émis l'hypothèse que cette association existe parce que les déficits du lobe préfrontal chez les athlètes masculins ont affecté le contrôle de leurs impulsions et causé des difficultés à anticiper les conséquences d'un comportement agressif.

PERFORMANCE ATHLÉTIQUE ET AGRESSIVITÉ

Certains entraîneurs et athlètes croient que l'agressivité améliore la performance athlétique au niveau de l'équipe et au niveau individuel. Par exemple, le basketteur Kermit Washington a déclaré que le fait d'être méchant l'aidait à éviter d'être bousculé sur le terrain. Le défenseur Jack Tatum a déclaré que son équipe avait plus de chances de gagner s'il punissait son adversaire à chaque match (Papanek, 1977). Certes, la relation entre l'agression et la performance est complexe et il existe de nombreux cas dans lesquels les actes agressifs ont « porté leurs fruits » en termes de résultats. Considérez, par exemple, la stratégie consistant à demander à un joueur moins compétent de commettre des actes agressifs contre un adversaire avec des niveaux de compétence plus élevés pour distraire le meilleur joueur ou l'entraîner dans un combat.

Certains chercheurs conviennent que l'agression facilite la production de performance (Widmeyer, 1984), alors que d'autres pensent le contraire (Gill et al., 2017). La recherche est difficile à interpréter car aucune distinction claire n'a été établie entre l'agression et les comportements assertifs. Silva (1980) a soutenu que

l’agression ne faciliterait pas la performance parce qu’elle élève le niveau d’excitation d’une personne et déplace l’attention vers les problèmes de non-performance (blesser l’adversaire). En fin de compte, la relation entre l’agression et la performance peut être secondaire. La question centrale reste de savoir si les professionnels du sport et de l’activité physique valorisent la performance à tout prix ou si, au contraire, ils se préoccupent plutôt du bien-être des pratiquants et cherchent à mettre en place un cadre dans lequel l’agressivité ne paie pas – et où ceux qui agissent de manière agressive seront réprimandés (Widmeyer, 1984).

POINT CLÉ

Les intervenants en psychologie du sport doivent décider s’ils accordent de la valeur à une amélioration de la performance résultant d’une agressivité accrue ou s’ils sont plus préoccupés par la façon dont le sport affecte ses pratiquants.

ATMOSPHÈRE MORALE ET AGRESSIVITÉ DE L’ÉQUIPE

Les chercheurs ont découvert un lien fort entre l’atmosphère morale des équipes et les actes agressifs des athlètes (Stephens, 2004 ; Stephens et Bredemeier, 1996 ; Stephens et Kavanagh, 2003). Par exemple, Stephens (2004) a découvert que les principaux prédicteurs des tendances agressives chez les jeunes basketteurs incluaient la perception du comportement agressif de leurs coéquipiers dans la même situation et leur volonté de blesser les autres à la demande de leur

entraîneur. Stephens et Bredemeier (1996) ont montré que l'agressivité des athlètes est influencée par les normes de l'équipe et les perceptions de l'agressivité ainsi que par le soutien des entraîneurs à ces normes, et Chow, Murray et Feltz (2009) ont constaté que les normes d'agressivité des équipes prédisaient la probabilité que les jeunes footballeurs seraient agressifs. Ainsi, les entraîneurs et les coéquipiers jouent un rôle particulièrement important dans la création d'une atmosphère d'équipe morale qui influence l'agressivité chez les athlètes.

DÉTERMINANTS DE L'AGRESSIVITÉ SPÉCIFIQUES AU SPORT

En plus des théories générales de l'agressivité discutées précédemment, les chercheurs ont avancé un certain nombre d'explications concernant l'agressivité spécifique au sport (Widmeyer, Bray, Dorsch et Mc Guire, 2001). Plus précisément, les athlètes se comportent de manière agressive parce que :

- Quelqu'un a commis une agression contre eux ;
- L'opposition les a contrariés ;
- Leur motivation est orientée vers l'ego et ils ont un faible niveau de développement moral (chapitre 25) ;
- Ils veulent montrer à quel point ils sont coriaces ;
- Ils croient que cela fait partie de leur rôle ;
- Ils ressentent la pression du groupe pour être agressif.

Une autre constatation est que plus les équipes s'affrontent fréquemment, plus elles sont susceptibles d'être agressives (Widmeyer et Mc Guire, 1997).

GENRE ET DIFFÉRENCES CULTURELLES

Les psychologues du sport ont étudié les différences de genre et de culture en matière d'agressivité. La recherche montre que les hommes présentent des fréquences d'agression élevées par rapport aux femmes (VaezMousavi, 2005). Plusieurs chercheurs ont également commencé à comparer l'agressivité entre les cultures (Maxwell, Moores et Chow, 2007 ; Maxwell, Visek et Moores, 2009). Maxwell et ses collègues (2007) ont constaté que les expériences d'agression chez les athlètes chinois étaient, à bien des égards, similaires à celles des populations occidentales. Cependant, les athlètes chinois ont davantage ruminé sur l'agression, suggérant que les membres d'une culture collectiviste sont moins susceptibles d'accepter l'agression comme un moyen d'atteindre les objectifs. Bien qu'il soit trop tôt pour tirer des conclusions définitives, cette recherche suggère que les praticiens devraient faire des efforts pour comprendre l'expérience des athlètes d'autres cultures et ne pas supposer aveuglément que tous les athlètes et les sportifs comprendront et manifesteront l'agressivité de la même manière.

SPORT ET AGRESSIVITÉ LIÉE À L'ALCOOL

La recherche a largement établi que les athlètes rapportent des taux plus élevés d'agressivité et de comportement antisocial liés à l'alcool que leurs homologues non athlètes (Nelson et Wechsler, 2001 ; O'Brien et al., 201). En fait, une méta-analyse – examen

statistique de la littérature – a conclu que « *la relation entre l'alcool, la pratique sportive, l'agressivité et la violence semble être relativement forte dans toutes les études, avec des effets significatifs allant des adolescents aux populations adultes* » (Søderlund et al., 2014). C'est particulièrement le cas pour les athlètes masculins des sports d'équipe qui adhèrent à l'identité de « sportif de base ». Il a également été constaté que les athlètes consomment de l'alcool de façon plus excessive et que cette consommation est rendue possible par le fait qu'ils passent plus de temps à être en société, ont des amis proches qui boivent et mettent plus de pression sur leurs pairs pour boire. Ainsi, en plus des conséquences majeures de l'abus d'alcool sur la santé (chapitre 21), l'agressivité qui en résulte souvent peut avoir des effets désastreux, à la fois sur les biens et sur les individus. Il est important de lutter contre les agressions liées à l'alcool, et les recherches suggèrent que discuter des effets négatifs d'une consommation excessive d'alcool sur les performances sportives et travailler pour modifier l'environnement social des athlètes peut être la meilleure façon de le faire (Nelson et Wechsler, 2001).

APPLICATION DES CONNAISSANCES À LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Si le sport de compétition est certainement un contexte qui peut évoquer de l'agressivité chez les pratiquants, ce n'est pas forcément le cas. En fait, une méta-analyse portant sur douze études d'arts martiaux a révélé que la pratique réduisait les comportements d'extériorisation (agressivité, colère et violence) chez les jeunes et il a

été conclu que la pratique des arts martiaux a le potentiel de réduire l'agressivité chez les pratiquants. Le sport a donc non seulement le potentiel de susciter l'agressivité, mais aussi d'aider les athlètes à apprendre à contrôler leurs réactions agressives. Regroupons maintenant ce que nous savons de l'agressivité et voyons comment nous pourrions développer des stratégies pour contrôler l'agressivité dans l'activité physique et sportive. Dans un premier temps, examinons les situations dans lesquelles l'agression est la plus susceptible de se produire. Ensuite, nous détaillerons des stratégies pour modifier les actions agressives et enseigner un comportement approprié.

COMPRENDRE QUAND L'AGRESSION EST LA PLUS SUSCEPTIBLE DE SE PRODUIRE

Attendez-vous à ce que certaines situations provoquent un comportement agressif et que les individus présentant certaines caractéristiques personnelles soient enclins à être agressifs. L'agressivité est susceptible de se produire lorsque les athlètes sont frustrés. Les pratiquants se sentent généralement frustrés lorsqu'ils perdent, perçoivent un arbitrage injuste, sont embarrassés, souffrent physiquement ou jouent en deçà de leurs capacités. Perdre de beaucoup de points, perdre contre un adversaire qui se surpasse et mal jouer se révèlent être des situations particulièrement liées à l'agression (Widmeyer et al., 2002). Les athlètes passionnés par leur sport et qui perçoivent l'échec comme une menace pour leur identité sont plus susceptibles d'être agressifs (Donahue, Rip et Vallerand, 2009), tout comme les athlètes qui se concentrent sur des objectifs de résultats. Kerr et Grange (2016) ont également suggéré que plusieurs types d'agressions se produisent (colère,

agressivité, exaltation agressive), et que les interventions devraient être ciblées différemment selon le type d'agression. Plus précisément, les interventions cognitivo-comportementales devraient être utilisées pour aider les athlètes à faire face à la colère et à l'agression, tandis que le recentrage sur des interventions fondées sur les objectifs pourrait être plus approprié pour les athlètes dont l'agressivité est liée à l'exaltation. Les enseignants et les entraîneurs doivent donc être particulièrement sensibles à la détection et au contrôle de l'agression dans ces situations frustrantes afin d'identifier les besoins et d'intervenir auprès des individus qui peuvent être particulièrement enclins à être agressifs.

MODIFIER LES RÉACTIONS AGRESSIVES

Malheureusement, nous ne pouvons pas toujours contrôler les situations qui provoquent de la frustration. Mais nous pouvons observer les pratiquants de plus près et les écarter de la situation dès les premiers signes d'agression. Ou, mieux encore, nous pouvons enseigner aux athlètes des habiletés pour contrôler leurs émotions et leurs réactions à la frustration, car la capacité de maîtrise de soi d'un athlète s'est avérée être liée à la capacité de contrôler les tendances agressives (Sofia et Crus, 2015). Par exemple, un joueur de hockey sur glace qui était souvent frustré pendant les matches, qui réagissait de manière agressive et qui passait de plus en plus de temps sur le banc des pénalités a acquis des techniques de gestion du stress (Silva, 1982). Grâce à l'entraînement, le joueur a réduit ses réponses agressives et est resté davantage dans le jeu qu'en prison. Sur la base d'une étude menée auprès de plus de quatre-cents athlètes, Maxwell et ses collègues (2009) ont constaté que les individus capables de

contrôler leur colère ont tendance à être moins agressifs et à ne pas penser que l'agression est légitime. Enfin, dans une étude de terrain, les jeunes joueurs de hockey ont appris des compétences cognitives et émotionnelles ainsi que des routines sur glace conçues pour diminuer les actes d'agression (Lauer et Paiement, 2009). Une situation avec un seul sujet et trois pratiquants a été utilisée pour évaluer l'effet de l'accompagnement sur les comportements agressifs des joueurs. Les résultats ont révélé que tous les jeunes athlètes présentaient une diminution de l'agressivité, même si certaines différences étaient légères. Les réductions les plus importantes ont été constatées dans les représailles et les actes d'agression majeurs, ce qui est important car ces actes d'agression plus graves entraînent souvent des blessures et des suspensions. En raison de telles découvertes, les chercheurs en psychologie du sport, comme Widmeyer en 2002, ont recommandé que les entraîneurs enseignent des stratégies de contrôle des émotions aux athlètes et simulent des conditions frustrantes afin que leurs joueurs aient l'occasion de pratiquer des stratégies de contrôle des émotions sous pression.

POINT CLÉ

L'entraînement à la gestion du stress peut aider les étudiants et les athlètes à faire face à des situations frustrantes.

D'autres chercheurs ont recommandé que l'agressivité puisse être gérée en aidant les athlètes à augmenter leur niveau d'empathie. Cela implique des stratégies qui aident l'athlète à identifier les émotions et les

sentiments des autres, à jouer un rôle dans les interactions sociales avec les autres et à s'exercer à regarder des situations sous des angles multiples, au-delà des siens. Les joueurs, par exemple, pourraient voir des vidéos de situations de jeu agressives, puis être invités à prendre le point de vue des autres, tout en réfléchissant et en discutant des implications que des actions potentielles auraient sur les parties impliquées (Stanger, Kavussanu et Ring, 2017).

Enfin, Fraser-Thomas, Jeffery-Tosoni et Baker (2014) ont étudié la transition de jeunes joueurs de hockey sur glace depuis la non mise en échec jusqu'à la mise en échec, et ont constaté que la mise en échec servait parfois d'exutoire à la frustration des joueurs et pouvait entraîner une agression. En raison de cette distinction « floue » entre la mise en échec corporelle propre et la mise en échec avec intention de nuire, ils ont recommandé que les entraîneurs se concentrent sur l'enseignement d'une technique de mise en échec appropriée tout en discutant simultanément avec les jeunes joueurs de la façon de distinguer une mise en échec propre d'une mise en échec agressive et inappropriée.

Le fait de trop insister sur la victoire est à l'origine de beaucoup de frustration. Essayer de gagner n'est pas mauvais, mais il ne faut pas insister sur la victoire au point d'engendrer de l'agressivité à l'issue d'une défaite. Ce niveau de frustration est le signe que la victoire doit être relativisée. Les professionnels des sciences du sport et de l'activité physique ont la responsabilité morale de distinguer l'agressivité de l'engagement et de l'affirmation de soi (bonne agression) et d'éduquer les pratiquants en conséquence.

POINT CLÉ

Les professionnels du sport et de l'exercice ont la responsabilité morale de faire la différence entre un comportement assertif et une agression avec l'intention de nuire.

ENSEIGNER UN COMPORTEMENT APPROPRIÉ

Une fois que vous savez ce qui constitue une agression et ce qui relève d'un jeu approprié, intense ou assertif, vous pouvez utiliser des stratégies d'apprentissage social (modélisation et renforcement, voir le chapitre 7) pour enseigner aux pratiquants les comportements appropriés et expliquer pourquoi certains comportements sont appropriés ou inappropriés (le chapitre 25 traite de ce sujet plus en détail).

ÉTABLIR DES NORMES D'ÉQUIPE

Une stratégie pour diminuer l'agressivité sportive est d'aider à établir des normes d'équipe appropriées. Cela implique de parler aux athlètes, et en particulier aux capitaines d'équipe, de la différence entre l'agressivité et le comportement assertif. Il est également important que les capitaines surveillent les actions des membres de l'équipe pour que les actions des athlètes puissent être discutées dès le premier signe d'agressivité. Les pratiquants d'activité physique devraient également savoir comment résoudre les conflits et les différends de manière non violente. Un collège du Maryland a institué un programme pour dispenser cette formation, qui a amélioré le climat scolaire (Miller, 1993). Dans le programme de résolution des conflits par les pairs de l'école, des élèves leaders et bons communicants ont été identifiés pour servir de médiateurs dans la

résolution des conflits entre autres élèves. Ces leaders pairs ont ensuite appris à mettre en œuvre les étapes suivantes dans la résolution non violente des conflits :

1. **Acceptez de vous rencontrer.** Demandez aux participants d'accepter de rencontrer le médiateur étudiant (mais ne pas s'asseoir l'un à côté de l'autre lors de la réunion).

2. **Décrivez les faits.** Chaque participant a la possibilité de raconter son histoire. L'étudiant médiateur écoute mais ne prend pas parti.

3. **Exprimez vos sentiments.** Chaque contestataire exprime ses sentiments concernant l'événement et le médiateur répète ce qui est dit pour assurer la clarté du discours.

4. **Essayez de résoudre.** Chaque contestataire exprime les conséquences souhaitables de la résolution du conflit. Le médiateur met l'accent sur les domaines d'accord relatifs aux avantages de la résolution du conflit.

5. **Décrivez les changements nécessaires.** Les contestataires énumèrent ce qu'ils pourraient chacun faire pour résoudre le conflit.

6. **Élaborez un plan d'action.** Un plan d'action est élaboré et chaque contestataire le signe, indiquant son engagement à résoudre le conflit par la coopération.

7. **Respectez le plan.** Après un court laps de temps, les parties en conflit doivent savoir si le problème persiste.

Bien que ce ne soit pas le seul modèle de résolution des conflits et qu'il ne fonctionne pas nécessairement dans tous les contextes, cela démontre clairement la valeur et l'importance d'enseigner aux enfants comment résoudre les conflits de manière non violente.

CONTRÔLER L'AGRESSION DU SPECTATEUR

En plus de travailler avec les athlètes pour contrôler l'agressivité, les dirigeants sportifs et scolaires peuvent utiliser les stratégies suivantes pour contrôler l'agressivité chez les spectateurs :

1. Élaborez des politiques strictes de contrôle de l'alcool, ou interdire l'alcool aux spectateurs lors de compétitions sportives. L'augmentation de la consommation d'alcool est associée à une agressivité accrue dans les gradins ainsi qu'à une augmentation des crimes d'après-match tels que les agressions, le vandalisme et les conduites désordonnées (Rees et Schnepel, 2009).

2. Pénalisez immédiatement les spectateurs (en les expulsant) lorsqu'ils commettent des actes agressifs.

Arrêtez l'agression dès qu'elle commence et informez les autres spectateurs qu'elle ne sera pas tolérée.

3. Lorsque vous embauchez des arbitres, choisissez des personnes dont vous savez qu'elles ne toléreront pas l'agressivité sur le terrain.

4. Informez les entraîneurs que les démonstrations agressives de leur part ne seront pas tolérées.

5. Travailler avec les médias pour faire comprendre l'importance de ne pas glorifier les actes agressifs dans la couverture médiatique du sport.

La Société internationale de psychologie du sport a élaboré une déclaration sur l'agression dans le sport (voir « Recommandations pour contrôler l'agressivité et la violence dans le sport »). Elle comprend des recommandations pour tout le personnel impliqué dans le sport : managers, entraîneurs, représentants des médias et athlètes (Tenenbaum, Stewart, Singer et Duda, 1997).

JOUER FERMEMENT MAIS DANS LES RÈGLES : PROTOCOLE CONTRE L'AGRESSION AU HOCKEY

Les psychologues du sport Larry Lauer et Craig Paiement (2009) ont développé un protocole pour aider les jeunes joueurs de hockey sur glace à mieux contrôler leurs émotions et à réduire les actes agressifs. Le programme a été mis en œuvre sur plusieurs mois de la manière suivante :

- **Session 1** : une distinction entre le jeu agressif (sale) et assertif (propre) a été faite, et les éléments constitutifs de chacun ont été discutés. La qualification de l'agression comme étant « macho » ou « cool » a été désaccentuée, et l'empathie et la compassion pour les adversaires ont été soulignées.

- **Session 2** : les joueurs ont été sensibilisés au rôle que jouent les émotions au hockey et à la manière dont les émotions sont liées à l'agression. L'accent a été mis sur l'importance de contrôler les émotions via une respiration profonde.
- **Session 3** : un plan en quatre étapes pour contrôler les émotions tout en jouant un hockey assertif mais propre a été présenté. Les étapes étaient de répondre positivement aux émotions, d'identifier les leviers émotionnels « chauds », de développer une nouvelle réponse aux leviers émotionnels « chauds » et de développer une stratégie pour pratiquer le contrôle émotionnel sur la glace. Une routine de gestion émotionnelle dite « des 3-R » (répondre, se relaxer, se recentrer) a été enseignée aux joueurs.
- **Sessions 4, 5 et 6** : les techniques d'activation et de gestion du stress telles que l'établissement d'objectifs et l'imagerie ont été enseignées, pratiquées et autosurveillées par les joueurs.
- **Sessions 7, 8 et 9** : les joueurs ont mis en pratique leurs compétences et les ont utilisées pendant les matches. L'autorégulation a été soulignée, des objectifs ont été fixés et les émotions ont été autosurveillées. La vidéo du match a été revue et discutée.

BONNE OU MAUVAISE AGRESSION ?

Tom Martinez est le nouvel entraîneur principal de l'équipe de football américain du lycée Aurora. Il reprend une équipe avec une tradition de défaites et une réputation de joueurs trop agressifs, qui commettent des fautes flagrantes et donnent des coups gratuits. Ancien joueur universitaire lui-même, Tom sait qu'il faut de l'intensité pour réussir, mais il est attaché à sa philosophie selon laquelle prendre des coups gratuits et jouer pour blesser physiquement des adversaires est inapproprié. Il estime que la première étape pour remédier à la situation à Aurora est d'apprendre aux joueurs à différencier une agression appropriée d'une agression inappropriée. Il se souvient à quel point c'était déroutant et frustrant pour lui lorsqu'un entraîneur le récompensait pour son jeu agressif et qu'un autre le réprimandait pour les mêmes actions.
Tom rencontre ses assistants entraîneurs, et ils conviennent tous d'être cohérents dans la distinction entre le jeu assertif et l'agressivité. Ils adoptent les directives suivantes, les expliquent à l'équipe et récompensent systématiquement la démonstration d'un bon jeu, propre et intense tout en punissant immédiatement l'agression.

LIGNES DIRECTRICES DU LYCÉE AURORA

Actions appropriées :

- Coups respectant les règles et portés sur le terrain de jeu.
- Aider les adversaires hors du gazon après des coups durs.
- Reconnaître les bons matches des adversaires.

Actions inappropriées :

- Tacles et coups hors des limites.
- Actes réglementaires visant à punir physiquement les adversaires (coups avec l'avant-bras portés sur la tête des réceptionneurs).
- Coups portés à la tête (tacles dirigés vers la tête) ou blocs du côté aveugle visant les genoux.
- Pousser et bousculer les adversaires après le coup de sifflet.
- Remarques intimidantes (« Si tu crois que c'était un coup dur, attends de voir le suivant »).
- S'accorder en dehors du terrain sur le fait de blesser les adversaires.

RECOMMANDATIONS POUR CONTRÔLER L'AGRESSIVITÉ ET LA VIOLENCE DANS LE SPORT

La Société internationale de psychologie du sport a adopté la déclaration suivante sur l'agression et la violence dans le sport :

- **Recommandation 1** : le management devrait procéder à des révisions fondamentales des sanctions afin que les comportements violant les règles se traduisent par des sanctions ayant une valeur punitive plus grande que le renforcement potentiel.
- **Recommandation 2** : le management doit assurer un encadrement adéquat des équipes, en particulier aux niveaux juniors, qui met l'accent sur un code de conduite fair-play entre les participants.
- **Recommandation 3** : le management devrait interdire la consommation de boissons alcoolisées lors d'événements sportifs.
- **Recommandation 4**: le management doit s'assurer que les installations sont adéquates en ce qui concerne la restauration et les besoins d'espaces et la fourniture d'équipements modernes.
- **Recommandation 5** : les médias doivent mettre en perspective les incidents d'agression isolés qui se produisent dans le sport plutôt que d'en faire des « moments forts ».
- **Recommandation 6** : les médias devraient promouvoir une campagne pour réduire la violence et les agressions hostiles dans le sport, qui devrait également impliquer la participation et l'engagement des athlètes, des entraîneurs, des managers, des officiels et des spectateurs.
- **Recommandation 7** : les entraîneurs, les managers, les athlètes, les médias, les

officiels et les détenteurs de l'autorité publique (la police) devraient participer à des ateliers sur l'agression et la violence pour s'assurer qu'ils comprennent le sujet de l'agression, ses raisons, le coût des actes agressifs et comment le comportement agressif peut être contrôlé.

- **Recommandation 8** : les entraîneurs, les gérants, les officiels et les médias devraient encourager les athlètes à adopter un comportement prosocial et punir ceux qui commettent des actes hostiles.
- **Recommandation 9** : les athlètes devraient participer à des programmes visant à les aider à réduire les tendances comportementales à l'agressivité. Resserrer les règles, imposer des sanctions plus sévères et changer les schémas de renforcement ne sont que des éléments de réponse à la prévention de l'agression dans le sport. En fin de compte, c'est à l'athlète de prendre ses responsabilités.

Reproduit avec l'autorisation de G. Tenenbaum et al., *« Agression and violence in sport : An ISSP position stand », ISSP Newsletter 1* (1997) © Gershon Tenenbaum, ISSP.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

1. **Définir l’agression.**

L’agression est un comportement visant à nuire ou à blesser un autre être vivant qui veut éviter ce mal. Pour qu’un acte soit considéré comme une agression, il doit répondre à quatre critères : il doit s’agir d’un comportement réel, il doit impliquer un préjudice ou une blessure, il doit être dirigé contre un autre être vivant et il doit relever d’une intention. L’agressivité est distincte du comportement assertif dans le sport.

2. **Identifier les causes de l’agression.**

Quatre théories expliquent pourquoi l’agression se produit : l’instinct, la frustration-agression, l’apprentissage social et les théories révisées de la frustration-agression. Peu de preuves soutiennent la théorie de l’instinct ou l’hypothèse originale de frustration-agression, et rien ne prouve que la catharsis (libérer l’agression refoulée par le sport et l’activité physique socialement acceptables) atténue l’agressivité. Les théories révisées de la frustration-agression et de l’apprentissage social ont recueilli de nombreux soutiens scientifiques. La frustration

prédispose les individus à l'agressivité, et l'agression survient si les gens ont appris qu'il s'agit d'une réaction appropriée à la frustration. La modélisation et le renforcement peuvent être de puissants déterminants du comportement agressif. Les spectateurs ont également recours à l'agressivité, et eux-mêmes, ainsi que les participants au sport, tolèrent parfois des comportements qui ne seraient pas considérés comme appropriés dans la société (raisonnement de jeu). Aujourd'hui, le modèle général de l'agression est utilisé pour lier ces théories entre elles.

3. **Examiner les considérations spécifiques relatives à la relation entre l'agressivité et le sport.**

Il a été constaté que l'observation d'un événement sportif ne réduit pas les niveaux d'agressivité des spectateurs. La violence des supporters est plus susceptible de se produire dans certaines conditions (en cas de foule) avec certaines personnes (des hommes jeunes défavorisés). On a constaté que les athlètes considéraient certains actes agressifs comme inappropriés en général, mais appropriés dans l'environnement sportif. Cette règle de deux poids, deux mesures est appelée « moralité entre parenthèses », ou « raisonnement de jeu ».

4. **Expliquer la relation agression-performance de l'athlète.**

On a constaté que l’agressivité facilitait la performance sportive dans certains cas, mais pas dans d’autres. En fin de compte, la relation entre l’agression et la performance peut être moins importante que de savoir si les entraîneurs croient que la performance peut être atteinte à n’importe quel prix, ou s’ils sont plus préoccupés par le fait que les pratiquants apprennent que l’agression n’est pas appropriée ou utile. Enfin, un lien fort a été trouvé entre l’atmosphère morale du jeu et les actes agressifs des athlètes.

5. **Tirer des implications de la recherche pour aider à contrôler l’agression.**

Certains résultats de la recherche ont des implications importantes pour guider la pratique, notamment la reconnaissance du moment où l’agression est la plus susceptible de se produire, l’enseignement aux athlètes de la façon de gérer ces situations, l’enseignement de comportements appropriés et la modification des actions agressives inappropriées.

MOTS-CLÉS

Agression
Agression instrumentale
Agression hostile
Catharsis
Raisonnement de jeu
Révision de la théorie de la frustration et de l'agression
Théorie de la frustration-agression
Théorie de l'instinct

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Qu'est-ce que l'agression ? En quoi diffère-t-elle du comportement assertif ?
2. Décrivez les quatre critères pour considérer un acte d'agression.
3. Quelles sont les quatre théories de l'agressivité ? Décrivez les principaux

arguments de chacun. Lesquels sont les plus partagés et pourquoi ?

4. Qu’est-ce que la catharsis ? Quelles implications cela a-t-il pour guider la pratique ?
5. Quels facteurs sont associés à l’agression chez les spectateurs ?
6. Qu’est-ce que le raisonnement spécifique au jeu ou la moralité entre parenthèses ? Quelles sont ses implications pour les professionnels ?
7. Expliquez la relation entre l’agressivité de l’athlète et la performance.
8. Dans quelles situations l’agression est-elle la plus susceptible de se produire ?

QUESTIONS D’APPROFONDISSEMENT

1. Vous avez appris que l’agression peut causer des dommages physiques et psychologiques à autrui. Il est assez facile de trouver des exemples d’agression physique dans l’activité physique et

sportive, mais l’agression psychologique peut être plus subtile et plus difficile à identifier. Identifiez les formes d’agression psychologique que vous avez vécues, ou dont vous avez été témoin dans le cadre de l’activité physique et sportive.

2. Vous avez été nommé commissaire de la ligue nationale de hockey. En raison des préoccupations croissantes concernant les combats et le jeu agressif, le gouvernement a menacé d’intervenir dans l’administration de la ligue à moins que la situation ne s’améliore dans l’année. Expliquez ce que vous ferez pour freiner les combats et les agressions.

Chapitre 25

DÉVELOPPEMENT DU CARACTÈRE ET D'UN BON COMPORTEMENT SPORTIF

APRÈS AVOIR LU CE CHAPITRE, VOUS DEVRIEZ ÊTRE EN MESURE DE

1) définir ce qu'est le développement du caractère et un bon comportement sportif ;
2) expliquer comment se développent le caractère et le bon comportement sportif ;
3) identifier le lien important entre le raisonnement moral et le comportement moral ;
4) expliquer ce qu'impliquent l'intimidation et le bizutage, et comment les prévenir dans le contexte du sport et de l'activité physique ;
5) discuter de la manière dont le caractère et le bon comportement sportif peuvent être influencés ;
6) décrire les effets de la victoire sur le développement du caractère et du bon comportement sportif.

Depuis des années, nous entendons dire que le sport et l’activité physique forgent le caractère et développent des valeurs morales. Il existe des dizaines d’exemples intéressants. Historiquement, l’un des meilleurs exemples de tous les temps s’est produit lors des Jeux olympiques de 1936 qui se sont tenus en Allemagne nazie. La légende olympique Jesse Owens, détenteur du record du monde du saut en longueur, a mordu deux fois lors de ses deux premières tentatives. Luz Long, son rival allemand, lui a donné des conseils sur la manière d’ajuster son élan. Owens a remporté la médaille d’or et Long l’argent. Plus récemment, aux Jeux olympiques de Rio de 2016, les Néo-Zélandais Nikki Hamblin et Abbey D’Agostino des États-Unis se sont affrontés sur 5000 mètres et sont tous deux tombés sur la piste. D’Agostino se leva rapidement, aida Hamblin à se relever et l’encouragea à continuer. Les deux ont repris la course, mais D’Agostino a eu du mal à courir et est rapidement retombée sur la piste. Hamblin, qui était restée en retrait pour encourager, a aidé sa concurrente. Lorsqu’il est devenu évident à D’Agostino qu’elle était blessée, elle a encouragé Hamblin à continuer sans elle. Hamblin a terminé seizième et D’Agostino près de trente secondes plus tard. Elles ont toutes les deux reçu le prix olympique du fair-play.

Pourtant, certains des modèles les plus populaires ont été les « mauvais garçons et filles » du sport. Lors de la Coupe du monde de football 2014 au Brésil, l’Uruguayen Luis Suarez a mordu l’épaule du défenseur italien Giorgio Chiellini lors du match opposant les deux

équipes. Il a ensuite tenté de justifier ses actions en indiquant que ces choses se produisaient sur le terrain. Ce ne sont pas seulement les athlètes professionnels qui se comportent mal. Internet regorge d'exemples de mauvais comportement sportif, comme le joueur de hockey sur glace de l'Université du Dakota du Nord qui a frappé son adversaire pendant la poignée de main d'après-match ou la joueuse de football de l'Université du Nouveau-Mexique qui a attaqué physiquement son adversaire de l'Université Brigham Young en lui tirant les cheveux jusqu'à la mettre au sol.

Face à de tels événements, peut-on vraiment dire que la pratique sportive construit le caractère ? Pas vraiment. Les preuves montrent que 13 % des jeunes déclarent avoir essayé de blesser un adversaire, 31 % se disputent avec les arbitres et 27 % agissent comme de mauvais perdants (Shields, Lavoi, Bredemeier et Power, 2005). Les sportifs au lycée ont également le sentiment que l'esprit du jeu fait partie de leur sport et rapportent qu'ils mettent parfois la morale de côté pour gagner (Camire et Trudel, 2010). Les étudiants amateurs de basket-ball à l'Université ont déclaré qu'il était légitime de distraire les adversaires ou de se livrer à des acclamations abusives pour gagner (Rudd et Gordon, 2009). Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur le rôle que jouent les professionnels du sport et de l'exercice dans le développement du caractère. Commençons par définir ce que nous entendons par les termes de caractère et de bon comportement sportif.

DÉFINIR LE CARACTÈRE, LE FAIR-PLAY ET LE BON COMPORTEMENT SPORTIF

Définir le caractère et le bon comportement sportif est difficile. Nous savons tous généralement ce que signifient ces termes, mais nous les définissons rarement avec précision (Martens, 1982) ou nous avons du mal à définir exactement leur signification. La légende du tennis Chris Evert, par exemple, dit que la sportivité (ou ce que nous appelons un bon comportement sportif) est agir de manière classe et digne (Ross, 1992). Le grand joueur de basket-ball David Robinson le définit comme jouer avec tout son cœur et toute son intensité, tout en faisant preuve de respect pour ses adversaires (Ross, 1992). Ce sont deux définitions très différentes. Et que signifie exactement agir avec respect ou avec classe et dignité ? Un golfeur pourrait dire que cela signifie que vous ne parlez pas à votre adversaire pendant le jeu, mais un joueur de baseball pourrait penser que c'est bien de parler au batteur adverse. De même, glisser en deuxième base pour casser un double jeu est attendu et n'est pas inapproprié au baseball universitaire, mais la plupart d'entre nous le déconseilleraient au tee-ball avec des enfants de six et sept ans.

Dans leur livre Character Development and Physical Activity, Shields et Bredemeier (1995) indiquent que bien que le caractère et le bon comportement sportif soient difficiles à définir, ils relèvent du domaine général de la moralité dans le contexte du sport. Autrement dit, ils ont à voir avec nos croyances, nos jugements et nos actions concernant ce qui est juste et éthique et ce qui est injuste et contraire à l'éthique dans le sport. Plus précisément, Shields et Bredemeier ont soutenu que la moralité dans le sport comprend trois concepts connexes : le fair-play, un bon comportement sportif et le caractère.

POINT CLÉ

Il n’existe pas de définition universellement acceptée du bon comportement sportif.

FAIR-PLAY

Le fair-play est nécessaire pour que tous les pratiquants aient une chance équitable de remporter la victoire en compétition. Le fair-play exige que tous les pratiquants comprennent et adhèrent non seulement aux règles formelles du jeu, mais aussi à l’esprit de coopération et aux règles de jeu non écrites nécessaires pour garantir l’équité d’une compétition (Shields et Bredemeier, 1995). Par exemple, un programme de football américain pour les jeunes qui encourage la participation de tous les enfants peut exiger que chaque joueur participe à chaque quart-temps de la compétition. Cependant, un entraîneur peut enfreindre l’esprit de la règle en demandant à des remplaçants de ne jouer qu’un seul court instant par quart-temps ou pour passer des consignes puis sortir avant que la tactique ne soit réellement exécutée. Il est essentiel que les parents, les entraîneurs et les officiels adhèrent au fair-play, tôt, souvent et tout au long de la carrière sportive des pratiquants.

BON COMPORTEMENT SPORTIF

Un bon comportement sportif est la deuxième composante de la moralité dans le sport. Shields et Bredemeier (1995) soutiennent qu’un bon

comportement sportif « implique un effort intense pour réussir, tempéré par un engagement envers l'esprit du jeu de telle sorte que les normes éthiques priment sur le gain stratégique lorsque les deux sont en conflit ». En d'autres termes, vous adhérez au fair-play même si cela signifie perdre. Par exemple, le champion de tennis américain Patrick Rafter a fait preuve d'un bon comportement sportif lorsqu'il a informé un arbitre qu'une annonce d'un juge de ligne était incorrecte, même si cela signifiait qu'il avait perdu le match. Le grand joueur de tennis Andy Roddick a démontré le même type de bon comportement sportif lors d'un match en Italie.

Alors que Shields et Bredemeier définissaient un bon comportement sportif en fonction de leur compréhension conceptuelle des travaux de recherche, le psychologue du sport canadien Robert Vallerand et ses collègues (Vallerand, Briere, Blanchard et Provencher, 1997 ; Vallerand, Deshaies, Cuerrir, Briere et Pelletier, 1996) ont réalisé une étude approfondie pour comprendre comment les athlètes eux-mêmes définissent le terme. Les chercheurs ont réalisé une enquête sur le comportement sportif et l'ont fait passer à mille-cinquante-six athlètes canadiens et français âgés de dix à dix-huit ans représentant sept sports différents. L'analyse factorielle (une technique statistique qui regroupe les réponses similaires en données) a révélé qu'un bon comportement sportif se compose de ces cinq facteurs :

1. Engagement total à participer (se présenter et travailler dur pendant tous les entraînements et matches ; reconnaître ses erreurs et essayer de s'améliorer) ;

2. Respect et souci des règles et des officiels (même lorsque l'arbitre semble incompétent) ;

3. Respect et souci des conventions sociales (se serrer la main après la rencontre ; reconnaître la bonne performance de son adversaire ; être un bon perdant) ;

4. Respect et souci de l'adversaire (prêter son équipement à l'adversaire ; accepter de jouer même si l'adversaire est en retard ; refuser de profiter des adversaires blessés) ;

5. Éviter les mauvaises attitudes à l'égard de la pratique (éviter une approche gagnant-à-tout-prix ; s'énerver après une faute ; ne pas concourir uniquement pour des trophées et des prix individuels).

Par conséquent, cette recherche suggère que les athlètes définissent un bon comportement sportif comme « le souci et le respect des règles et des officiels, des conventions sociales, de l'adversaire, ainsi qu'un engagement total envers son sport, et l'absence relative d'une approche négative envers la participation sportive » (Vallerand et al., 1997).

Bien que ces tentatives pour définir un bon comportement sportif aident à orienter la recherche dans le domaine, d'un point de vue pratique, la conclusion de Martens (1982) est toujours vraie : il n'existe pas de définition universellement acceptée du bon comportement sportif. Les bons comportements sportifs doivent plutôt être spécifiquement identifiés : ils sont liés au type de sport, au niveau de jeu et à l'âge du pratiquant. Ainsi, bien qu'il n'y ait pas de définition universelle du terme, il est toujours important que chacun identifie un bon comportement sportif et essaie de développer des définitions spécifiques à la situation de celui-ci lorsque nous travaillons professionnellement dans le domaine du sport, de l'éducation physique et de l'exercice.

Enfin, en discutant de la moralité, le psychologue Albert Bandura (1999) a indiqué que deux aspects importants de ces comportements doivent être pris en compte : s'engager dans des comportements sociaux positifs et s'abstenir de s'engager dans des comportements sociaux négatifs. Ainsi, dans les contextes d'activité physique et sportive, nous devrions nous préoccuper des personnes présentant un bon comportement sportif tout en diminuant simultanément de mauvais comportements sportifs.

CARACTÈRE

Le caractère, le troisième concept de la moralité, fait référence à un éventail de caractéristiques (ayant généralement une connotation morale positive – nous voulons tous que les participants développent un bon caractère dans le sport) qui peuvent être développées dans le sport. Ceux qui souscrivent aux avantages du sport pour le développement du caractère soutiennent que les participants apprennent à surmonter les obstacles, à coopérer avec leurs coéquipiers, à développer leur maîtrise de soi et à persister face à la défaite (Ewing, Seefeldt et Brown, 1996). Shields et Bredemeier (1995) considèrent le caractère comme un

concept global qui intègre le fair-play et un bon comportement sportif avec deux autres vertus importantes, la compassion et l'intégrité. Par conséquent, le caractère dans le sport comprend quatre vertus interdépendantes : la compassion, l'équité, un bon comportement sportif et l'intégrité.

Nous avons déjà défini le fair-play et le bon comportement sportif, mais pas la compassion et l'intégrité. La compassion est liée à l'empathie et est la capacité d'endosser et d'apprécier les sentiments des autres. Par conséquent, lorsque nous avons de la compassion, nous la ressentons pour nos adversaires et cherchons à comprendre leurs sentiments et leurs points de vue. L'intégrité est la capacité de maintenir la moralité et l'équité de chacun, associée à la conviction qu'on peut (et va) accomplir ses intentions morales. Par essence, l'intégrité est l'auto-efficacité morale de l'athlète ou de l'entraîneur – la conviction qu'il fera la bonne chose face à un dilemme moral. En résumé, lorsque nous discutons du caractère dans le sport, nous nous référons à la connaissance des règles et normes de comportement attendues des participants (bon comportement sportif) ; au respect des règles et de l'esprit des règles lors de la compétition (équité) ; à être compatissant ou être capable d'assumer les sentiments des autres ; et à être intègre, ou avoir la certitude que nous savons ce qui est juste et que nous adopterons des comportements conformes à ce qui est juste, même lorsque plusieurs choix rendent cela difficile.

LES ENFANTS AFFRONTENT DES PROBLÉMATIQUES MORALES DANS LE SPORT

La psychologue du sport Moira Stuart (2003) a souhaité identifier les problèmes moraux que les enfants âgés de dix à douze ans rencontrent dans le sport. Les enfants se sont exprimés ainsi :

> **« L'un des gros problèmes avec mon entraîneur est que sa fille fait partie de l'équipe et il (l'entraîneur) la laisse jouer la majeure partie du match et certains des joueurs qui sont meilleurs ne jouent pas autant que sa fille (entraîneur)... il ne devrait pas la favoriser car nous ne pouvons pas tous jouer autant qu'elle et ce n'est pas juste pour le reste d'entre nous. »**

> **« Ils savent qu'ils sont censés nous serrer la main, alors quand nous sommes allés leur serrer la main après le match, les joueurs de l'autre équipe ont craché dans leur main avant de nous serrer la main... ce n'est pas bien... ce n'est pas comme ça qu'on doit se comporter après un match. »**

Ces déclarations et les nombreuses autres déclarations faites par les enfants ont été classées en trois catégories générales de problématiques morales. Celles-ci comprenaient des préoccupations concernant :

- L'équité des actions des adultes (des décisions injustes des officiels, des entraîneurs faisant preuve de favoritisme, des parents faisant pression pour que les enfants jouent ou gagnent).
- Les comportements de jeu négatifs (intimidation verbale des adversaires, fautes intentionnelles, violations de l'esprit du jeu).
- Les comportements négatifs de l'équipe (coéquipiers égoïstes, malhonnêteté, mauvaise conduite des coéquipiers).

Dans une autre étude, Long, Pantaleon, Bruant et d'Arripe-Longueville (2006) ont interrogé dix jeunes athlètes de haut niveau et ont constaté que le respect et la transgression des règles de compétition dépendaient des caractéristiques individuelles des athlètes (le désir de gagner), de l'environnement social (les normes de l'équipe et la pression de l'entraîneur), des valeurs et des vertus du sport (fair-play) et des récompenses sportives (la reconnaissance des médias). Les conclusions les plus intéressantes sont celles concernant le désengagement moral : les jeunes athlètes ont justifié la violation des règles au nom de la défense de valeurs sportives telles que l'esprit d'équipe ou l'intelligence de jeu.

Bien que ces résultats confirment et étendent les perspectives des adultes sur les problématiques morales dans le sport, ils montrent également que des problèmes liés à la moralité et à l'amoralité se produisent pendant les entraînements, avant et après les matches, et à la maison, et pas seulement pendant le match. Ces résultats soulignent également l'importance d'avoir le point de vue des enfants lors de l'étude des questions morales dans le sport.

DÉVELOPPER LE CARACTÈRE ET UN BON COMPORTEMENT SPORTIF

Bien que les gens aient des points de vue divergents sur la façon dont le caractère, les bonnes attitudes et les comportements sportifs se développent, trois approches particulières sont largement acceptées aujourd'hui : les approches de l'apprentissage social, structuro-développementales et psychosociales.

APPROCHE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL

L'agressivité et le développement du caractère sont liés de plusieurs manières et sont expliqués par des théories similaires. Selon l'approche de l'apprentissage social du développement du caractère, bien résumée dans le travail d'Albert Bandura (1977), les attitudes et les comportements sportifs positifs spécifiques jugés

appropriés par la société sont appris par les moyens suivants :

- **Modélisation ou apprentissage par observation** : apprendre en regardant ce que font les autres et en remarquant ce qu'ils ne font pas ;
- **Renforcement** : être conforté ou pénalisé pour ses actes ;
- **Comparaison sociale** : montrer des comportements dans le but de s'intégrer à ses pairs ou à des groupes de référence.

Ces composantes sont internalisées et utilisées pour guider le comportement. Cette approche soutient donc que les antécédents de l'apprentissage social des personnes déterminent leur niveau de bon comportement sportif (Shields et Bredemeier, 2001), bien que des versions plus récentes soulignent également que le comportement est déterminé par une interaction de facteurs personnels et situationnels (Bandura, 1991).

Par exemple, en observant que d'autres enfants sont félicités d'avoir rapporté à leur enseignant de faux scores lors de tests de squat, Zoe apprend en classe d'éducation physique qu'il est acceptable de tricher à un test physique. Voulant les éloges et l'attention de l'enseignant, elle copie ou modélise le comportement des autres élèves, auxquels elle se compare, et commence à rapporter plus de squats qu'elle n'en a vraiment faits. L'enseignant d'éducation physique note l'amélioration signalée du nombre de squats exécutés et la félicite. Ainsi, Zoe apprend en observant les autres enfants et par sa propre expérience que si elle ment sur le nombre de squats, elle reçoit un renforcement. À l'inverse, un enfant égoïste peut apprendre à partager et à être plus attentionné en observant que ses

camarades de classe reçoivent de l'attention et des éloges lorsqu'ils aident. Et, au fil du temps, lorsque l'enfant copie ces actions d'aide et il est félicité, le comportement pro-social se renforce. Ainsi, le processus d'apprentissage social affecte à la fois les attitudes et les comportements positifs et négatifs. Dans une étude sur la théorie de l'apprentissage social, les garçons de CM2 qui ont agi de manière antisportive ont vu les comportements appropriés modélisés et ont participé à un système de renforcement (ils pouvaient gagner des points menant aux prix désirés pour avoir fait preuve de bons comportements sportifs). Au fil du temps, le système de renforcement a été efficace, bien qu'il ait été plus efficace pour supprimer les comportements indésirables que pour amener les garçons à présenter des comportements souhaitables (Geibenk et Mc Kenzie, 1985).

Le grand joueur de tennis Bjorn Borg est connu pour son bon comportement sportif, mais il ne s'est pas toujours comporté de cette façon. Quand il avait douze ans, Borg a jeté sa raquette de dégoût, faisant une crise de colère sur le terrain. De telles actions ont été rapidement freinées parce que sa mère ne les tolérait pas. Borg s'est fait confisquer sa raquette et n'a pas été autorisé à jouer pendant six mois.

Les dernières recherches sur l'apprentissage social suggèrent que les mécanismes d'autorégulation appris tels que l'auto-efficacité des affects négatifs (la capacité de réguler ses émotions négatives) ou l'auto-efficacité résistive (la capacité de résister à réagir aux émotions négatives) agissent ensemble pour influencer l'acceptabilité et l'intention de tricher chez les sportifs. Plus l'auto-efficacité des affects négatifs est élevée, moins l'individu est susceptible de tricher ou de s'engager dans un désengagement moral (le désengagement aux autosanctions morales), tandis que plus l'auto-efficacité résistive est faible, plus l'individu

est susceptible d'aller vers un désengagement moral et de considérer la tricherie comme acceptable (d'Arripe-Longueville, Corrion, Scoffier, Roussel et Chalabaev, 2010).

APPROCHE STRUCTURO-DÉVELOPPEMENTALE

Au lieu de se concentrer sur la modélisation, le renforcement et la comparaison sociale, l'approche structuro-développementale se concentre sur la façon dont l'évolution psychologique et les changements de développement dans les pensées et les jugements d'un enfant sous-tendant le comportement, interagissent avec les expériences environnementales pour façonner le raisonnement moral (Weiss et Bredemeier, 1991). De plus, les psychologues du sport ont dégagé des définitions spécifiques du raisonnement moral, du développement moral et du comportement moral. Notez que lorsque nous utilisons le terme moral, nous n'y impliquons pas de valeurs religieuses.

Le raisonnement moral est défini comme le processus de décision dans lequel une personne détermine le bien-fondé ou non d'une ligne de conduite. Ainsi, le raisonnement moral se rapporte à la façon dont on décide si une ligne de conduite est bonne ou mauvaise (si un entraîneur enfreint les règles de la *National Collegiate Athletic Association* en payant un billet d'avion à un joueur pour qu'il rentre à la maison voir sa mère mourante). En revanche, le développement moral est le processus d'expérience et d'évolution par lequel une personne développe la capacité de raisonner moralement. Par exemple, lors de la planification d'un programme d'éducation physique, un coordonnateur de district voudrait comprendre quelles expériences et quels changements dans le développement cognitif sont les plus susceptibles d'améliorer les capacités des

enfants à déterminer le bien-fondé ou non d'une action. Enfin, le comportement moral consiste en fait à accomplir un acte qui est jugé bon ou mauvais. Ainsi, le raisonnement moral résulte d'expériences individuelles, ainsi que de l'évolution et le développement psychologique de l'enfant, et on pense qu'il guide le comportement moral. De plus, le raisonnement moral est considéré comme une série de principes éthiques généraux qui sous-tendent des actes de bonne conduite sportive spécifiques à une situation.

POINT CLÉ

Le raisonnement moral est le processus de décision par lequel on détermine le bien-fondé ou non d'une ligne de conduite. Le développement moral est le processus d'expérience et de l'évolution par lequel une personne développe la capacité de raisonner moralement. Le comportement moral est l'exécution d'un acte qui est jugé bon ou mauvais.

Les spécialistes de l'approche structuro-développementale soutiennent que la capacité de raisonner moralement dépend du niveau de développement cognitif ou mental d'une personne (la capacité d'un enfant à penser en termes concrets ou abstraits). Ainsi, si un garçon de quatre ans, capable de ne penser qu'en termes très concrets, est poussé par inadvertance dans la queue à l'école maternelle, il répond en frappant l'enfant qui l'a poussé. Cet enfant, incapable de juger l'intention, sait seulement que l'autre enfant l'a poussé. Cependant, étant donné le processus de croissance normal et de développement cognitif, un enfant de onze ans qui est poussé par inadvertance dans la queue ne réagira pas nécessairement parce qu'il

peut juger de l’intention et se rendre compte que l’autre enfant ne l’a pas poussé exprès. Ainsi, les scientifiques de cette approche structuro-développementale considèrent le raisonnement moral et le comportement comme dépendant, en grande partie, du développement cognitif.

POINT CLÉ

Le raisonnement moral et le comportement moral dépendent du niveau de développement cognitif d’un individu.

Les psychologues du développement ont identifié les étapes du développement moral chez les enfants. La **figure 25.1** décrit les cinq niveaux ou étapes de développement moral identifiés pour la première fois par Norma Haan (Haan, Aeerts et Cooper, 1985) et expliqués plus tard en termes pratiques en psychologie du sport par Maureen Weiss (1987 ; Weiss et Bredemeier, 1991). Au fur et à mesure qu’un enfant grandit, il progresse dans le raisonnement moral, du niveau 1 au niveau 5.

Cependant, tout le monde n’atteint pas le niveau 5, et nous n’utilisons pas toujours le plus haut niveau de pensée morale dont nous sommes capables. En fait, nous pouvons utiliser plusieurs niveaux différents à la fois.

- Le raisonnement de **niveau 1** se situe au stade du contrôle externe – le stade « Ça va tant que je ne me fais pas prendre ». À ce niveau, un enfant détermine ce qui est bien ou mal en fonction de son intérêt personnel et, en particulier, du résultat de ses actes. Ainsi, Kim décide si faire un tacle non réglementaire à un adversaire au football (ne pas jouer le ballon mais la personne) est bien ou mal selon qu’elle s’en est tirée ou pas. Si elle s’en tire, elle pensera que c’était un plan d’action acceptable. Mais si elle est pénalisée pour cela, elle considérera que jouer la personne est un comportement inapproprié.
- Le **niveau 2** se concentre toujours sur l’optimisation des intérêts personnels, mais l’enfant ne voit pas que le résultat de l’action. Au lieu de cela, il s’agit d’une étape « œil pour œil, dent pour dent » dans laquelle l’individu peut faire des compromis pour optimiser son intérêt personnel. Par exemple, Kim décide qu’il est acceptable de tacler non réglementairement un autre joueur parce que Lee lui a fait exactement la même chose pendant la majeure partie de la première mi-temps. Ou un athlète d’athlétisme de haut niveau prend des substances illicites améliorant les performances et défend son choix en partant du principe que « tout le monde le fait ».
- Au **niveau 3** , la personne traite les autres comme elle aimerait être traitée. Contrairement aux deux premiers niveaux, l’intérêt personnel n’est pas le seul objectif. La personne adopte une vision aidante ou altruiste. Kim considère maintenant que tacler de façon non réglementaire un autre joueur est inapproprié parce qu’elle ne voudrait pas être traitée de cette façon.

- Le **niveau 4** du raisonnement moral se concentre sur le respect de règles externes. La personne a appris qu'on ne peut pas faire confiance à tout le monde pour faire ce qu'il faut et reconnaît que les règles officielles ont été élaborées pour le bien commun. À ce stade, Kim considère que tacler de façon non réglementaire un adversaire est inapproprié parce que cela va à l'encontre des règles et estime qu'il faut respecter les règles parce qu'elles favorisent l'intérêt personnel de chacun.
- Le raisonnement moral au **niveau 5** se concentre sur ce qui est le mieux pour toutes les personnes impliquées, que cela soit conforme ou non aux règles et réglementations officielles. Ce raisonnement est considéré comme le plus mature car l'individu cherche à optimiser les intérêts du groupe par des accords mutuels ou des « équilibres moraux ». Kim explique qu'il est inapproprié de tacler violemment un autre joueur non seulement parce que c'est contraire aux règles, mais aussi parce que cela viole les droits fondamentaux des deux parties – le droit de jouer dans un environnement sûr et sain.

En résumé, dans le développement moral, le raisonnement passe de décisions fondées sur des intérêts égocentriques à un souci des intérêts mutuels de toutes les personnes impliquées. Ce développement dépend de la capacité de la personne à penser de manière abstraite.

APPROCHE PSYCHOSOCIALE

Vallerand et ses collègues (1996, 1997) ont proposé une troisième approche de l'étude de la moralité dans

l’activité physique : une approche psychosociale plus large. Autrement dit, en examinant la moralité et le caractère, vous tiendriez compte des éléments personnels de l’approche structuro-développementale (le niveau de développement moral de l’individu) et d’un large éventail de facteurs sociaux (type de sport, niveau de compétition athlètes, pression de l’entraîneur) qui vont au-delà des éléments de renforcement, de modélisation et de comparaison sociale de l’approche de l’apprentissage social. Une caractéristique importante de ce point de vue est le fait que les agents sociaux (les parents et les entraîneurs) qualifient ou définissent ce qu’est un bon comportement sportif. L’équipe de Vallerand a proposé d’adopter une perspective plus complexe, personne-situation, qui prend en compte une variété de facteurs personnels et situationnels pour déterminer un bon comportement sportif.

Points clés

Le développement du caractère passe du fondement de ses décisions concernant le bien-fondé ou non des actions sur des intérêts autocentrés par le fait de se préoccuper des intérêts mutuels de toutes les parties concernées.

Des résultats de l’approche psychosociale ont été montrés dans des études telles que celle menée par Shields, La Voi, Bredemeier et Power (2007). En étudiant plus de six-cents jeunes footballeurs de différentes régions géographiques des États-Unis, ils ont découvert que les mauvais comportements sportifs étaient prédits par les actions des entraîneurs et des spectateurs, les

normes de l'équipe, les attitudes des pratiquants à l'égard de la sportivité, et les perceptions des normes des parents et des entraîneurs. Ainsi, il est nécessaire de prendre en compte les attitudes culturelles, les valeurs et les normes particulières des individus et des groupes ainsi que les étapes du raisonnement moral pour comprendre comment améliorer le développement du caractère et un bon comportement sportif. Par conséquent, il semble préférable de tirer parti de ce qui a été appris à la fois par l'apprentissage social et les approches structuro-développementales, et d'adopter l'approche psychosociale.

RECHERCHE SUR LE DÉVELOPPEMENT MORAL

Les synthèses (Kavussanu, 2008 ; Shields et Bredemeier, 2001, 2007) et les différentes études menées à ce sujet (Karamavrou, Mouratidou, Evaggelinou, Koidou et Parisi, 2016 ; Kavussanu, Stanger et Ring, 2015 ; Lucidi et al., 2017 ; Tsai, Wang et Lo, 2014), concluent que même s'il reste encore beaucoup à savoir sur le développement moral dans le sport, les recherches menées à ce jour aboutissent à un certain nombre de conclusions générales. Celles-ci comprennent les éléments suivants :

- Le comportement moral est mieux compris dans une perspective interactionniste qui tient compte des caractéristiques de l'individu et de l'environnement social ;

- La professionnalisation de l’attitude se produit chez les athlètes. Gagner devient la valeur dominante, plus on reste impliqué longtemps dans le sport et plus le niveau de compétition atteint est élevé ;
- Le raisonnement de jeu se produit. De nombreux athlètes utilisent un modèle de raisonnement moral dans le sport qui diffère de leur modèle dans la vie quotidienne ;
- Les athlètes de certains sports (les sports de contact) ont des niveaux de raisonnement moral inférieurs à ceux des non-athlètes ;
- Les athlètes caractérisés par des niveaux inférieurs de raisonnement moral sont plus susceptibles de sanctionner et d’utiliser l’agression ;
- L’identité morale, ou la façon dont un athlète se perçoit par rapport à divers traits moraux tels que la bienveillance, l’honnêteté et la générosité, influence les comportements antisociaux en induisant la culpabilité lorsque des transgressions morales se produisent ;
- Les attitudes morales sont des indicateurs préfigurant la tricherie et d’autres comportements moralement discutables ;
- Les femmes ont tendance à utiliser des niveaux de raisonnement moral plus élevés que les hommes ;

- Les variables morales sont liées aux orientations motivationnelles. Des niveaux plus élevés d'orientation de l'ego sont associés à des niveaux inférieurs de développement moral et d'action, et des niveaux plus élevés d'orientation vers les tâches sont associés à des niveaux plus élevés de développement moral et d'action ;
- Des facteurs de personnalité tels que la conscience et le locus de contrôle influencent la moralité ; ceux qui sont plus consciencieux et qui ont un locus de contrôle plus interne qu'externe présentent plus d'attitudes et d'actions morales ;
- Des facteurs sociaux tels que les normes de l'équipe et les climats motivationnels axés sur l'ego créés par les parents, les spectateurs et les entraîneurs influencent la moralité sportive de manière négative.

COMPRENDRE LE LIEN ENTRE LE RAISONNEMENT MORAL ET LE COMPORTEMENT MORAL

Comme le constatent Shields et Bredemeier (2001), une relation cohérente existe entre l'agression et les personnes dont le raisonnement moral est moins mature : les personnes dont le raisonnement moral est moins mature se comportent de manière plus agressive (ce n'est pas surprenant, le lien entre le raisonnement et le comportement n'est pas parfait. Vous ne vous attendriez pas non plus à ce qu'il le soit – nous avons

tous, à un moment ou à un autre, su que quelque chose n'allait probablement pas, mais l'avons quand même fait.)

MESURER UN BON COMPORTEMENT SPORTIF

Bolter et Weiss (2013) ont développé la *Sportsmanship Coaching Behaviour Scale* (SCBS), qui permet aux athlètes d'évaluer les comportements de leurs entraîneurs ; il a été démontré que ces comportements affectent les résultats sportifs des athlètes. L'échelle comprend six sous-échelles :

1. Enseignement
2. Modélisation
3. Renforcement
4. Donner la priorité à la victoire sur la sportivité
5. Punir les mauvais comportements sportifs individuels
6. Fixer des attentes concernant un bon comportement sportif

Les résultats de la validation de l'échelle ont montré que les sous-échelles du SCBS étaient, pour la plupart, liées aux actions pro-sociales et antisociales des sportifs par rapport aux attentes, et que le SCBS était une mesure

valide et fiable des comportements des entraîneurs sportifs.

POINT CLÉ

Bien que l'agressivité soit liée à un raisonnement moral immature, le lien entre le raisonnement moral et le comportement n'est pas complétement compris.

L'une des raisons pour lesquelles le lien entre le raisonnement moral et le comportement n'est pas absolu, est que plusieurs étapes doivent être entreprises pour traduire le raisonnement moral en action morale. En se basant sur le travail de Rest (1984), Miller, Bredemeier et Shields (1997) ont identifié quatre étapes de l'action morale dans le lien raisonnement moral-comportement :

1. Interpréter la situation comme une situation qui implique une sorte de jugement moral ;
2. Décider du meilleur plan d'action morale ;
3. Faire le choix d'agir moralement ;
4. Mettre en œuvre une réponse morale.

Par exemple, Brian, le capitaine de l'équipe de tennis, doit juger si le service de son adversaire pour gagner le match est dedans ou non (Brian pense que c'est dedans). S'il dit qu'il est dehors, lui et son équipe remportent le tournoi. S'il l'annonce dedans, lui et son équipe risquent de perdre. En suivant les quatre étapes

de l’action morale, Brian doit d’abord interpréter la situation et la considérer comme impliquant un choix moral. Sa compassion et sa capacité à voir le point de vue des autres sont ici essentielles. Brian se souvient de ce qu’il a ressenti lorsqu’un adversaire a triché contre lui. Si Brian interprète la situation comme impliquant un choix moral, il doit alors peser divers choix moraux concurrents (faire le bon choix, mentir ou dire qu’il ne peut pas dire si le service est bon ou non). Autrement dit, il doit utiliser son raisonnement moral pour définir une ligne de conduite morale. Brian s’engage alors dans un processus pour décider s’il faut donner la priorité aux valeurs morales ou à un gain personnel. Va-t-il agir de façon honnête en effectuant la bonne décision et en perdant potentiellement le match ? Va-t-il dire que la balle est dehors et recevoir les récompenses associées à la victoire ? Il peut être influencé à ce stade par des facteurs tels que le style de leadership de son entraîneur et les normes de l’équipe concernant le bien et le mal. Enfin, Brian doit rassembler ses ressources physiques et psychologiques pour traduire sa décision morale en action. Par exemple, Brian doit être convaincu qu’il sera capable de faire face à ce que ses coéquipiers pourraient dire s’il fait le bon choix et perd le match. Son intégrité serait importante ici. Ce n’est qu’après avoir franchi ces étapes que Brian agira.

Savoir comment les individus raisonnent moralement et comment ils traduisent le raisonnement en action est important pour comprendre les personnes avec lesquelles nous travaillons et pour guider nos interventions pratiques. Miller et ses collègues (1997) ont conçu un programme éducatif socio-moral pour les élèves en éducation physique à risque fondé sur ces processus d’action morale. Ils ont identifié des objectifs psychologiques spécifiques liés à ces processus, puis ont conçu et développé des stratégies d’intervention, telles que l’apprentissage coopératif, pour atteindre ces

objectifs et influencer les processus d'action morale (voir **tableau 25.1**).

Tableau 25.1 Processus d'action morale, objectifs d'éducation socio-moraux et stratégies d'interventions.

Reproduit avec l'autorisation de S. Miller, B. Bredemeier, et D. Shields, *« Sociomoral Education Through Physical Education With At-Risk Children »* (1997).

LE BIZUTAGE ET L'INTIMIDATION DANS LE SPORT

- Des filles sont obligées de courir nues sur un terrain de football.
- À l'arrière de l'autobus, sur le chemin du retour, des membres plus âgés de l'équipe tiennent les étudiants de première année et leur enfoncent leurs testicules sur le visage.
- Les joueurs sont obligés de boire un fût de bière pour faire partie de l'équipe.
- Un enfant en surpoids a peur de passer d'une classe à l'autre au collège à cause du ridicule et des menaces qu'il a subis de la part de certains membres de l'équipe de football. Il a également été dévasté de voir une photo d'un cochon avec sa tête superposée dessus sur les réseaux sociaux.

- Les athlètes sont obligés de se travestir et de manger des associations dégoûtantes d'aliments et sont physiquement battus dans le cadre d'un rituel d'équipe.

Ce ne sont là que quelques exemples d'incidents de bizutage sportif et d'intimidation qui ont été signalés ces dernières années. Le bizutage et l'intimidation sont clairement des problèmes moraux dans le sport contemporain. Heureusement, les chercheurs en psychologie du sport ont commencé à étudier ces questions. Voici un résumé de ce qui a été appris sur chacune de ces questions morales.

BIZUTAGE DANS LE SPORT

Le bizutage est défini comme « toute activité attendue d'une personne rejoignant un groupe qui humilie, dégrade, abuse ou met en danger [cette personne], quelle que soit la volonté de la personne à y participer. Cela n'inclut pas les activités telles que les recrues portant les balles, les fêtes d'équipe avec des jeux communautaires ou les sorties avec… des coéquipiers, sauf s'il existe une atmosphère d'humiliation, de dégradation, d'abus ou de danger » (Hoover, 1999). Le bizutage peut être physique (l'épreuve de bizutage dite du rameur), psychologique (être contraint de commettre des actes embarrassants) ou lié à l'alcool (être forcé à une consommation excessive d'alcool) (Diamond, Callahan, Chain et Solomon, 2016). Depuis qu'il a été identifié pour la première fois comme un problème dans les années 1980, les rapports de bizutage sportif ont régulièrement augmenté. De nombreux états ont même adopté une législation rendant le bizutage illégal. Le bizutage ne semble pas être spécifique aux États-Unis ; les professionnels au Royaume-Uni sont également de

plus en plus concernés par ces pratiques (Goves, Griggs et Leflay, 2012).

Compte tenu de la préoccupation croissante au sujet du bizutage sportif, les chercheurs ont étudié le sujet. Waldron et Kowalski (2009) ont interrogé vingt-et-un athlètes à propos de leurs expériences liées au bizutage dans le sport et ont constaté trois types de bizutage : physique, psychologique et lié à l'alcool. Les motifs de bizutage identifiés dans l'étude incluaient le plaisir, la réalisation d'une partie d'une initiation, l'intimidation et la jalousie. On a signalé que le harcèlement se produisait plus souvent dans les sports de contact, d'équipe et de compétition. Il est également influencé par la capacité physique du sportif, sa taille physique, son style de leadership personnel et la présence d'une personne plus âgée dans l'équipe. Les auteurs ont conclu que les sportifs se livraient à des pratiques de bizutage risquées dans le désir d'adhérer aux valeurs sportives et d'être acceptés par leurs coéquipiers.

En étudiant les sportifs universitaires, Hamilton, Scott, Lachapelle et O'Sullivan (2016) ont constaté que plus de 71 % avaient participé à une forme de bizutage des membres de l'équipe recrue. Les athlètes masculins et les athlètes de sports de contact ont signalé le plus d'implication. Le plus inquiétant était la conclusion selon laquelle la quantité de bizutage reçue en tant que recrue correspondait au nombre d'activités de bizutage initiées en tant que vétéran de l'équipe. Le désengagement moral et les attitudes favorables envers les initiations d'équipe ont également prédit l'implication dans le bizutage des recrues.

Le fait que le bizutage soit considéré comme un rite de passage et comme faisant partie de la tradition d'équipe ne le rend pas plus acceptable. Si de telles activités dégradent, abusent ou mettent en danger les pratiquants, même si celui auquel il s'adresse est

disposé à participer, elles sont inappropriées. Les chercheurs craignent que de nombreux sportifs ne considèrent pas les pratiques de bizutage comme risquées et négatives et pratiquent sans le savoir une forme de surconformité déviante – c'est-à-dire faire des choses qui ne seraient pas acceptables en dehors du sport sous prétexte que ces activités font partie de la tradition et de l'histoire du sport. Les athlètes sont motivés à faire partie de l'équipe et le bizutage fait partie du processus.

Les psychologues du sport soutiennent que des mesures doivent être prises pour s'assurer que les environnements sportifs ne tolèrent aucune forme de bizutage (Waldron et Kowalski, 2009). Waldron (2012) a appelé les entraîneurs à mener des ateliers de prévention du bizutage et a décrit une approche en cinq étapes pour responsabiliser les athlètes :

1. Repérez l'événement qui donnera lieu au bizutage ;
2. Interprétez l'événement de bizutage comme un problème ;
3. Assumez la responsabilité de trouver une solution ;
4. Acquérir ou avoir les compétences pour réagir ;
5. Intervenir pour éviter le bizutage.

D'autres chercheurs ont également conçu des interventions pour lutter contre le problème. Par exemple, Johnson et Chen (2016) ont examiné l'impact de la participation des sportifs à un programme d'aventure en plein air conçu comme une alternative aux activités d'initiation en équipe de type bizutage. Les résultats ont indiqué que la plupart des sportifs estimaient que le programme facilitait la création de

liens d'équipe, forgeait un environnement accueillant et établissait des objectifs d'équipe tout en permettant simultanément aux joueurs de se connaître. Dans une autre étude, Mattey, Mc Cloughan et Hanrahan (2014) ont conçu un programme d'anti-dénigrement pour les joueurs de volley-ball adolescents, et la plupart des joueurs ont indiqué que le programme les avait aidés à comprendre les conséquences de l'intimidation non seulement sur les personnes impliquées, mais aussi sur l'équipe et la performance.

L'INTIMIDATION DANS LE SPORT

L'intimidation est définie comme le « comportement agressif indésirable, répété et intentionnel, généralement entre pairs, et peut impliquer un déséquilibre de pouvoir réel ou perçu. L'intimidation peut inclure des actions telles que proférer des menaces, répandre des rumeurs ou des mensonges, attaquer quelqu'un physiquement ou verbalement et exclure délibérément quelqu'un » (Mountjoy et al., 2016). Elle peut également avoir lieu physiquement ou en ligne sous forme de cyber-intimidation. L'intimidation, même sous des formes mineures, est une préoccupation car elle a souvent des conséquences psychologiques majeures sur les victimes, telles qu'une anxiété accrue, une baisse de l'estime de soi et la dépression. Les auteurs d'intimidation sont souvent caractérisés par une multitude de problèmes psychologiques tels que le manque de compétences sociales, des difficultés pour résoudre les conflits entre pairs et le contrôle de l'agressivité (Shannon, 2013).

Dans une étude sur l'intimidation chez les sportifs adolescents, une grande majorité a indiqué qu'ils n'étaient pas victimisés dans le sport (Evans, Adler, Mac Donald et Cote, 2016). Cependant, les personnes

interrogées ont indiqué qu'elles étaient davantage victimes d'intimidation et qu'elles se livraient davantage à l'intimidation à l'école. Lorsque les sportifs déclarant avoir été victimes d'intimidation dans le sport (14 %) ou avoir intimidé au sein de leurs équipes (8 %) ont été interrogés, ceux qui étaient intimidés avaient des relations plus faibles avec leurs coéquipiers, tandis que ceux qui faisaient de l'intimidation avaient des relations plus faibles avec leurs entraîneurs.

Enfin, pour aider les entraîneurs et les sportifs à lutter contre l'intimidation, les psychologues du sport ont mis en place plusieurs programmes anti-intimidation. Mc Cloughan, Mattey et Hanrahan (2015) ont mené un programme pour éduquer les entraîneurs sur la façon de prévenir l'intimidation homophobe dans le sport chez les adolescents. Le programme d'une heure était axé sur la transmission d'informations de base sur l'intimidation et le rôle des entraîneurs dans la prévention. Les entraîneurs ont également effectué un questionnaire de personnalité pour mettre en évidence les différences de personnalités et les styles de communication, ils ont réfléchi et apporté des réponses individuelles pour prévenir les comportements d'intimidation, et ils ont reçu un document de synthèse et du matériel de soutien en ligne. De même, Mattey et ses collègues (2014) ont développé un programme anti-diffamation chez des joueurs de volley-ball. Grâce à des activités interactives destinées aux sportifs d'âges différents, les participants à l'atelier ont découvert les comportements d'intimidation courants et les stratégies dérivées pour y faire face. Ils ont également défini des valeurs d'équipe conçues pour former une équipe inclusive et juste et ont créé une affiche pour guider le comportement de l'équipe tout au long de la saison.

LUTTE CONTRE LE HARCÈLEMENT ET L'INTIMIDATION DANS LE SPORT

Les entraîneurs doivent aider les sportifs à réfléchir de manière critique aux conséquences du bizutage et de l'intimidation. Les traditions positives et les rituels qui favorisent l'unité de l'équipe et la coopération entre les coéquipiers devraient se substituer aux traditions de bizutage qui favorisent la rivalité et l'hostilité, car le bizutage peut plus nuire à l'alchimie de l'équipe qu'y contribuer. Les entraîneurs ont l'obligation morale d'arrêter les pratiques de bizutage et d'enseigner aux athlètes comment construire une équipe de manière positive.

La lutte contre le bizutage et l'intimidation n'est pas la responsabilité des seuls entraîneurs et athlètes. Les cadres dirigeants et les organisations sportives doivent également être impliqués. Cependant, une étude sur les organisations sportives au Canada a révélé que si la plupart des organisations avaient élaboré des politiques conformes aux exigences sportives canadiennes (un ministère gouvernemental qui élabore la politique sportive, fournit des fonds et administre des projets spéciaux), les informations essentielles faisaient défaut. Cela comprenait la présentation des droits des plaignants et des défendeurs et des processus de plainte (Donnelly, Kerr, Heron et Dicarlo, 2016). Rares sont ceux qui avaient désigné des personnes spécifiques au sein de l'organisation pour accueillir les plaintes pour mauvais traitements. Il a été conclu que les organisations sportives doivent faire beaucoup plus pour s'assurer que les athlètes sont protégés contre les mauvais traitements et les abus.

Il est donc important que toutes les organisations sportives adoptent une position ferme sur le bizutage et l'intimidation. Voici quelques suggestions (Diamond et

al., 2016 ; Donnelly et al., 2016 ; Mountjoy et al., 2016 ; Shannon, 2013) :

- Élaborer une déclaration claire indiquant un engagement envers un sport sécuritaire et une politique de tolérance zéro sur l'intimidation et le bizutage ;
- Attribuer aux dirigeants de l'organisation la responsabilité ou la « propriété » d'assurer un environnement sportif sécurisé ;
- Élaborer des règles et des procédures claires pour à la fois prévenir et traiter les plaintes pour mauvais traitements ;
- Faire en sorte qu'une personne qualifiée et formée aux options de prévention et de traitement du bizutage et de l'intimidation, soit responsable d'un sport sécurisé ;
- Informer le personnel sur l'intimidation, le bizutage et les autres problèmes de maltraitance ;
- Modifier le point de vue de l'organisation pour passer de l'évitement des comportements inappropriés à l'identification des comportements appropriés (p. ex., établir des normes d'équipe appropriées et des environnements inclusifs) ;
- Établir des relations avec d'autres organisations (p. ex., les écoles) pour aider à créer des environnements sécurisés pour les enfants pratiquant ou non le sport.

ÉTUDIER LE LIEN ENTRE LE DÉVELOPPEMENT DU CARACTÈRE ET L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

La plupart d'entre nous aiment croire que la participation à des programmes d'activités physiques renforce automatiquement le caractère, améliore la force morale et enseigne un bon comportement sportif, mais peu de preuves soutiennent ces croyances (Harvey, Kirk et O'Donovan, 2014 ; Hodge, 1989). La pratique du sport et de l'éducation physique ne produit pas automatiquement des personnes meilleures ou pires. Le caractère n'est pas acquis, mais enseigné, à travers l'activité physique et sportive. L'enseignement du raisonnement moral et d'un bon comportement sportif implique l'utilisation systématique de certaines stratégies.

POINT CLÉ

Le caractère n'est pas acquis, mais enseigné, à travers le sport, l'activité physique et l'exercice.

Prenons un exemple d'une telle stratégie. Gibbons, Ebbeck et Weiss (1995) ont étudié le jugement moral, le raisonnement, l'intention et les changements de comportements pro-sociaux chez les enfants de CM1, CM2 et sixième. Les enfants ont été répartis au hasard dans l'un des trois groupes suivants : contrôle, activités *Fair-Play for Kids* pendant l'éducation physique uniquement et activités *Fair-Play for Kids* pendant toutes

les matières scolaires. Le programme *Fair-Play for Kids* (1990) sur lequel les conditions de traitement étaient fondées comprenait des activités du manuel de ressources pour les enseignants élaboré par la Commission pour le fair-play au Canada. Les activités du programme sont fondées à la fois sur les théories de l'apprentissage social et l'approche structuro-développementale, et visent à accroître le respect des règles, des officiels et des adversaires ; offrir à tous les individus une chance égale de participer ; et le maintien de la maîtrise de soi (voir « Exemples d'activités pour le fair-play pour les enfants »). L'expérience a duré sept mois de l'année scolaire et des mesures de développement moral ont été prises avant et après l'intervention.

Les résultats ont révélé que les enfants qui ont participé aux groupes testés avaient des scores post-test significativement plus élevés sur toutes les mesures, alors qu'aucun changement n'était évident chez les groupes témoins, validant ainsi le programme *Fair-Play for Kids* comme moyen d'effectuer un changement dans le développement moral des enfants. De plus, comme aucune différence de traitement n'existait entre les deux groupes, les résultats ont montré qu'il était tout aussi efficace d'aborder le fair-play dans l'éducation physique seule ou en coordination avec les autres cours scolaires.

Ces résultats sont cohérents avec ceux de Bredemeier, Weiss, Shields et Shewcuck (1986) et Romance, Weiss et Bockoven (1986), et ils montrent que la fourniture systématique et organisée d'informations sur le développement moral peut changer le caractère des enfants. D'autres études ont montré que les programmes sportifs peuvent améliorer le sentiment d'appartenance des adolescents (Warner et Leierer, 2015) ; encourager les valeurs pro-sociales associées à l'olympisme ou aux principes fondamentaux tels que

l’esprit d’amitié, de solidarité et de fair-play qui forment la philosophie des Jeux olympiques (Šukys et Majauskien, 2014) ; et développer l’affirmation de soi liée à la responsabilité personnelle et sociale (Garcia-Lopez et Gutiérrez, 2015). Il est donc clair que, dans les bonnes conditions, le raisonnement moral et un bon comportement sportif peuvent être enseignés par l’éducation physique et sportive.

LES SPORTS POUR LES JEUNES COMME MOYEN DE DISSUASION CONTRE LES COMPORTEMENTS NÉGATIFS

Ce ne sont pas seulement les éducateurs physiques qui affirment que la pratique améliore le développement du caractère et les comportements positifs. Les cadres sportifs, les entraîneurs et les dirigeants affirment souvent que la pratique du sport empêche les jeunes de sortir dans la rue, de se retrouver à l’écart des gangs. L’expert sur le développement de la jeunesse, Reed Larson (2000), par exemple, indique que les activités périscolaires comme le sport ont un potentiel énorme pour conduire à un développement positif des jeunes pour plusieurs raisons. Premièrement, le sport est intrinsèquement motivant pour de nombreux adolescents. Deuxièmement, cela implique des efforts soutenus de la part du pratiquant pour atteindre un objectif au fil du temps. Troisièmement, il faut qu’un jeune reconnaisse des échecs, fasse des ajustements et apprenne à surmonter les défis. Le potentiel du sport en tant que vecteur de développement positif des jeunes a conduit les psychologues et sociologues du sport à étudier deux questions spécifiques : la pratique sportive dissuade-t-elle la délinquance ? La pratique du sport diminue-t-elle la violence des gangs ?

EXEMPLES D’ACTIVITÉS FAIR-PLAY POUR LES ENFANTS

- **La chaussure de course** qui résout les problèmes. Il s’agit d’une activité de résolution de problèmes dans laquelle les enfants apprennent à résoudre les conflits moraux. Un dessin d’une chaussure de course géante, avec des zones distinctes étiquetées problème, alternative, conséquences et solution, est affiché. Lorsque les enfants rencontrent des conflits, ils doivent se rendre dans une zone spéciale (« le banc d’écoute ») et remplir un formulaire de chaussures de course ou utiliser les étapes de la chaussure de course pour résoudre les conflits entre pairs.
- **Impro** . Les dilemmes du fair-play (un joueur se dispute avec l’arbitre après une mauvaise décision perçue au softball) sont inscrits sur des « cartes d’improvisation ». Les enfants inventent ensuite des sketches/situations qui expliquent comment gérer la situation décrite sur la carte.
- **Jeux de relais** . Les enfants participent à des jeux de relais dans lesquels ils partagent des idées avec leurs coéquipiers, discutent de stratégie, apprennent à respecter les règles et font preuve de maîtrise de soi. Un temps « Parlons-en » est intégré à la fin de chaque jeu pour discuter de questions spécifiques, telles que « Quels conflits avez-vous dû résoudre ? »

Adapté de Gibbons, Ebbeck et Weiss (1995).

❊ PARTICIPATION SPORTIVE ET DÉLINQUANCE

On pense depuis longtemps que la pratique sportive est un moyen de dissuasion efficace contre la délinquance juvénile. Des recherches antérieures soutiennent également l'affirmation selon laquelle les pratiquants au sport de compétition sont moins susceptibles que les non-pratiquants de se livrer à un comportement délinquant (Seefeldt et Ewing, 1997 ; Shields et Bredemeier, 1995). Quatre explications possibles de ces résultats ont été avancées : l'association différentielle, le lien social, l'hypothèse d'étiquetage, et la tension économique.

1. Ceux qui expliquent la relation négative entre la pratique sportive et la délinquance par une **association différentielle** suggèrent que les sportifs ont des interactions moins fréquentes, plus courtes et moins intenses avec les autres délinquants. En d'autres termes, la pratique du sport empêche les enfants de trainer dans la rue et ils évitent ainsi les ennuis.

2. Le point de vue du **lien social** soutient que les enfants qui participent à des sports développent des liens avec d'autres personnes importantes qui représentent des valeurs pro-sociales dominantes. Un jeune athlète s'identifie à son entraîneur et à son équipe et, ce faisant, apprend des valeurs telles que le travail d'équipe, le travail acharné et la réussite.

3. **L'hypothèse de l'étiquetage** adopte une approche différente, affirmant que la pratique sportive ne facilite

pas les valeurs des jeunes. Au contraire, parce que de nombreuses personnes dans la société apprécient le sport, être étiqueté « sportif » conduit souvent à un traitement spécial. C'est-à-dire qu'en raison de leur statut sportif, certains jeunes reçoivent un traitement préférentiel et s'en sortent avec plus de comportements délinquants que leurs homologues non sportifs. Dans le même temps, d'autres jeunes sont étiquetés comme des « délinquants » et tombent ensuite dans une prophétie auto-réalisatrice d'escalade des problèmes, sans pour autant obtenir de pause dans le système juridique.

4. L'explication de la **tension économique** pour la relation sport-délinquance tient à ce que la délinquance survient parce que de nombreux jeunes sont appauvris mais désirent toujours le niveau de vie élevé dont ils voient les autres profiter. La pratique sportive, cependant, permet aux jeunes pauvres d'acquérir prestige et statut et, à son tour, réduit la tension entre leurs rêves d'une vie meilleure et leurs croyances sur les objectifs atteignables.

Bien que ces explications puissent nous aider à mieux comprendre pourquoi la pratique sportive est associée à une diminution de la délinquance, elles ne nous donnent pas de conclusions définitives (Shields et Bredemeier, 1995). Il est fort probable que la relation entre la pratique sportive et la délinquance s'explique le mieux par une combinaison de ces points de vue et, dans tous les cas, nécessite des recherches supplémentaires.

Même si des recherches antérieures ont soutenu le lien entre la pratique sportive et la délinquance, une méta-analyse de cinquante-et-une études menées sur le sujet n'a pas permis de révéler une association significative entre la pratique sportive et la délinquance juvénile

(Spruit, Van Vugt, Van Der Put, Van Der Srouwe et Stams, 2016). La pratique sportive n'a ni augmenté ni diminué la délinquance chez les pratiquants étudiés. Cependant, les auteurs ont fait valoir qu'en raison de la grande variabilité des effets de tailles des études spécifiques, la pratique sportive pourrait décourager la délinquance juvénile dans les bons environnements. Plus précisément, lorsqu'il existe un climat sportif pédagogique – un climat dans lequel le fair-play est mis en valeur, le développement personnel du pratiquant est plus mis en valeur que la victoire, des relations positives existent entre toutes les parties impliquées (les entraîneurs, les athlètes) et la confiance et le respect mutuels sont une norme sociale partagée – la pratique sportive est plus susceptible de dissuader la délinquance.

Enfin, dans une étude portant sur le suivi d'un programme sportif intégrant bon nombre de ces principes pédagogiques sur l'environnement et conçu pour aider les jeunes susceptibles d'aller dans la délinquance, plusieurs résultats encourageants ont été mis en avant (Spruit, Van Der Put, Van Vugt et Stams, 2017). Plus précisément, au cours de l'étude, les jeunes ont montré des améliorations en matière de comportement, d'acceptation de l'autorité, de résistance à la pression sociale, de comportement pro-social et d'engagement scolaire. On a également noté que les jeunes, les entraîneurs, le sport et d'autres facteurs contextuels influaient les résultats rapportés.

❊ PRATIQUE SPORTIVE ET COMPORTEMENT DES GANGS

Les gangs et les comportements négatifs qui leur sont associés (la criminalité, les bagarres, les meurtres) sont une préoccupation cruciale dans les communautés suburbaines et rurales ainsi que dans de nombreux quartiers du centre-ville. Le *Federal Bureau of*

Investigation (FBI) rapporte qu'il y a 1,4 million de membres de gangs actifs aux États-Unis et à Porto Rico (FBI, 2018). Non seulement les gangs influencent négativement leurs membres et amènent à une augmentation de la criminalité, mais ils affectent également la participation à l'activité physique en rendant les quartiers si dangereux que les parents ont peur de laisser leurs enfants jouer dehors ou se rendre à pied sur des lieux d'activité physique tels que les gymnases, les piscines et les parcs (Stodolska, Acevedo et Shinew, 2009).

La pratique sportive est proposée comme alternative au comportement des gangs pour plusieurs raisons (Buckle et Walsh, 2013 ; Seefeldt et Ewing 1997 ; Weintraub, 2009). Premièrement, certaines des raisons pour lesquelles les jeunes rejoignent des gangs sont l'aliénation parentale, une faible estime de soi et un manque de modèles de comportement positifs – toutes choses que le sport peut atténuer. Deuxièmement, les enfants conservent leur appartenance à un gang parce que le gang répond à leurs besoins d'une manière ou d'une autre. Autrement dit, le gang fournit une identité à ses membres et remplit de nombreuses fonctions qu'une famille pourrait réaliser. Encore une fois, ce sont des choses que l'appartenance à une équipe sportive peut offrir. Enfin, les membres de gangs vivent souvent dans des communautés où ils ont peu accès à des alternatives saines comme les programmes sportifs. Une étude sur les gangs en Écosse a cependant montré que de nombreux membres de gangs résistent ou quittent les gangs si des alternatives attrayantes telles que le sport sont proposées (Deuchar, 2009).

Historiquement, le comportement des gangs a été associé aux centres-villes. Cependant, l'activité des gangs est maintenant observée dans les zones suburbaines et rurales ainsi que dans des institutions comme les écoles et l'armée (Rojek, Decker, Alpert et

Hansen, 2013). De plus en plus de filles s'impliquent dans des gangs et les activités des gangs commencent par influencer l'athlétisme à l'université. Deux études ont mis en lumière ces questions. Rojek et ses collègues (2013) ont examiné la présence d'individus impliqués dans des gangs dans les sports universitaires en sondant les directeurs sportifs et les chefs de police du campus, et en interviewant des sportifs universitaires. Une très petite présence de gangs a été constatée dans les sports universitaires majeurs, mais cette présence n'est pas répandue. Le football et le basket-ball masculins ont été les sports les plus touchés, suivis du basket-ball féminin et de l'athlétisme masculin. Il est intéressant de noter que les directeurs sportifs et les chefs de police étaient plus susceptibles de considérer les sportifs appartenant à des gangs comme un problème dans d'autres programmes plutôt que dans le leur.

Dans une autre étude, Taylor, Nanney, Welch et Wamser-Nanney (2016) ont examiné la relation entre la pratique sportive, l'implication dans un gang et la délinquance chez les lycéennes en milieu rural. Les résultats indiquent que les filles qui pratiquent des sports sont beaucoup moins susceptibles d'être impliquées dans des gangs que les filles qui ne pratiquent pas de sports. L'effet de la pratique sportive sur les taux de délinquance n'est pas aussi élevé, mais il est significatif.

Les études révèlent que la pratique sportive peut servir de substitut important à l'appartenance à un gang. Plus précisément, la pratique sportive peut combler les manques pour les jeunes défavorisés (les enfants qui sont économiquement défavorisés ou qui ont peu ou pas de supervision parentale) en renforçant l'estime de soi, en fournissant une source importante d'identité, en apportant un soutien social et en donnant aux pratiquants une attitude positive et des modèles à

suivre. Certains affirment que placer des jeunes de différents quartiers dans les mêmes équipes permet de prévenir la violence des gangs, qui résulte souvent de conflits territoriaux entre des groupes qui ont peu de contacts les uns avec les autres et ne se considèrent pas comme similaires (Taylor, 2012). En fait, Ewing et Seefeldt (1996) ont observé qu'offrir une pratique sportive comme alternative aux activités des gangs est devenu une stratégie de recrutement importante pour les jeunes leaders sportifs.

Le sport ne servira d'alternative aux comportements négatifs que si les programmes sont correctement gérés, organisés et mis en œuvre. Le sport ne résout rien par lui-même. Comme souligné à plusieurs reprises dans ce livre, des expériences sportives de haute qualité donnent lieu à des bénéfices psychologiques.

Nulle part ce principe n'est mieux démontré que dans l'étude de Trulson (1986) portant sur des adolescents délinquants où les garçons ont été sélectionnés par rapport à leurs antécédents et aux caractéristiques importantes de leur personnalité (l'agressivité) puis assignés à l'un des trois groupes qui se réunissaient trois fois par semaine pendant une heure. Un groupe a participé à un programme de taekwondo moderne mettant l'accent sur les techniques de combat et d'autodéfense. Le deuxième groupe a pris part au taekwondo traditionnel, qui mettait l'accent sur la réflexion philosophique, la méditation et la pratique physique. Le troisième groupe a servi de témoin et a joué au football et au basket-ball. Après six mois, les membres du groupe de taekwondo moderne étaient moins bien ajustés, et ont obtenu des scores plus élevés sur les mesures de délinquance et d'agression qu'au début de l'étude ! Les membres du groupe de taekwondo traditionnel, cependant, ont montré une agressivité inférieure à la normale, moins d'anxiété, plus de compétences sociales et une meilleure estime de soi.

Les enfants du groupe contrôle de football et de basket-ball ont montré peu de changement de personnalité ou de délinquance, mais ont amélioré leur estime de soi et leurs compétences sociales.

Buckle et Walsh (2013) ont décrit un programme de football de centre-ville qui était guidé par le modèle Hellison (2011) d'enseignement de la responsabilité personnelle et sociale. Les membres de gangs ont pris part à un programme de football de vingt-huit semaines au cours duquel les prestataires utilisaient du temps relationnel (moments planifiés où les leaders adultes avaient l'occasion d'interagir individuellement avec les participants au programme), des leçons de sport, des réunions en grand groupe, des discussions de sensibilisation et des routines pour enseigner la responsabilité personnelle et sociale. Après avoir terminé le programme, un participant a déclaré :

> **« J'ai appris cinq mots que je porte avec moi partout où je vais : le respect, la maîtrise de soi, le leadership, la participation et l'effort. Ces cinq mots m'ont aidé de tellement de manières que je ne trouve pas les mots pour exprimer comment ils ont changé ma vie. (Buckle et Walsh, 2013) »**

Plus important encore, ces résultats révèlent que la pratique sportive seule n'était pas suffisante pour influencer positivement les comportements négatifs – le programme devait combiner les activités physiques avec les activités sociales et psychologiques.

POINT CLÉ

Les personnes ne savent pas ce qui constitue un comportement acceptable et inacceptable s'il n'est pas défini.

STRATÉGIES POUR AMÉLIORER LE DÉVELOPPEMENT DU CARACTÈRE

Les approches de l'apprentissage social, structuro-développementales, et psychosociales ont facilité notre compréhension d'un bon comportement sportif et amélioré le développement du caractère. Des études décrivant les implications pour l'amélioration de l'éducation morale et du fair-play fondées sur le sport ont également été publiées (Harvey et al., 2014 ; Perry, Clough et Crust, 2013). Dix stratégies ont été dérivées de ces approches et études. Nous discuterons de chacune d'elles pour suggérer comment elle peut améliorer le développement du caractère.

❊ DÉFINISSEZ CE QU'EST UN BON COMPORTEMENT SPORTIF DANS VOTRE PROGRAMME

Comme vous l'avez appris, il n'existe pas de définition universelle du bon comportement sportif. Et sans définition spécifique, les personnes participant à votre programme ne sauront pas ce que vous entendez par comportement approprié et acceptable ou comportement inapproprié et inacceptable. Camire et Trudel (2010) ont constaté qu'il ne suffisait pas aux entraîneurs de faire de simples références à des concepts généraux tels que le caractère ou la bonne moralité – les athlètes ne comprenaient pas les définitions générales. Les auteurs ont conclu que les entraîneurs doivent définir des valeurs morales spécifiques et leur signification. Ces définitions doivent

également être soulignées à plusieurs reprises dans la culture sportive afin que tout le monde les comprenne. Le **tableau 25.2** présente un exemple de charte écrite qui identifie spécifiquement les comportements sportifs positifs et négatifs pour un programme sportif pour enfants.

Tableau 25.2 Charte écrite de bonne conduite sportive pour un programme sportif destiné aux jeunes.

Adapté avec la permission de D. Gould, *« Sportsmanship : Build Character or Characters »*, dans *A Winning Philosophy for Youth Sports Programs*, édité par *Youth Sports Institute (Lansing, MI : Institute for The Study of Youth Sports*, 1981).

❊ RENFORCER ET ENCOURAGER LES BONS COMPORTEMENTS SPORTIFS

Renforcez et encouragez les comportements et attitudes que vous définissez dans votre programme comme un bon comportement sportif. Ne tombez pas dans le piège de ne récompenser que les résultats gagnants et autres avatars de la performance. À l'inverse, pénaliser et décourager les comportements inappropriés. La cohérence dans le renforcement et la pénalisation de ces comportements et actions est essentielle. Suivez les directives de modification du comportement du chapitre 7.

❊ MODÉLISER LES COMPORTEMENTS APPROPRIÉS

De nombreuses personnes se tournent vers les professionnels de notre domaine, s'identifient à eux et modélisent leurs actions. Parce que les actions parlent plus que les mots, les professionnels de l'exercice et du sport doivent fournir un bon modèle de comportement sportif positif. Plus facile à dire qu'à faire, dites-vous ? En effet, les professionnels peuvent faire des erreurs (ils peuvent perdre le contrôle et se voir attribuer une faute technique pour s'être disputés avec les officiels). Lorsqu'ils perdent le contrôle, ils doivent admettre leur erreur et s'excuser auprès des joueurs ou des étudiants. Certains entraîneurs ayant des directives strictes vis-à-vis du comportement sportif de leurs joueurs pensent que c'est leur travail de se disputer avec les arbitres et de défendre leur équipe. Leurs efforts sont peut-être bien intentionnés, mais les entraîneurs doivent se rendre compte qu'en adoptant un mauvais comportement sportif, ils envoient des messages contradictoires qui détruisent leurs efforts pour favoriser les comportements positifs de leurs athlètes.

❊ EXPLIQUEZ POURQUOI CERTAINS COMPORTEMENTS SONT APPROPRIÉS

Ce n'est que lorsque les gens ont intériorisé un principe moral directeur pour déterminer le bien ou le mal que nous pouvons nous attendre à ce qu'ils se comportent toujours bien dans diverses situations. Ainsi, vous devez inclure une explication des diverses composantes de votre code de comportement positif. Les raisonnements fournissent des explications fondées sur les éléments clés qui sous-tendent les niveaux de raisonnement moral : altruisme, règles impartiales et équilibres moraux fondés sur des accords mutuellement déterminés (Weiss, 1987). Plus important encore, vous devez régulièrement expliquer aux pratiquants. Par exemple, si plusieurs jeunes excluent un camarade de classe moins qualifié dans un jeu en éducation

physique, vous devez vous assurer que cet enfant est inclus et mettre l'accent sur la raison de cette décision (*« Il est important de traiter les autres comme vous souhaiteriez qu'ils vous traitent au lieu de simplement faire ce que vous voulez »*).

POINT CLÉ

Expliquez fréquemment les raisons pour lesquelles vous jugez que des actions sont justes/bien-fondées ou non.

L'intention est importante pour ce qui concerne les actions. La capacité de juger de l'intention commence à se développer vers l'âge de sept ou huit ans (Martens, 1982). Avec les enfants d'environ dix ans, vous pouvez mettre l'accent sur le jeu de rôle (c'est-à-dire se voir dans le rôle de quelqu'un d'autre). Ensuite, vous pouvez ajouter des niveaux plus élevés d'empathie – la capacité de deux personnes à prendre en compte les points de vue de l'autre au moment de décider comment agir (Newman et Newman, 1991). De nombreux entraîneurs aiment que les joueurs arbitrent leurs coéquipiers à l'entraînement. Les joueurs peuvent alors mieux comprendre les règles du jeu et voir les choses du point de vue d'un arbitre. Avec l'ajout d'une brève discussion après l'entraînement, ce jeu de rôle peut être un outil précieux pour aider les joueurs à apprendre à faire preuve d'empathie.

POINT CLÉ

Les professionnels du fitness et du sport doivent être des modèles de bon comportement sportif.

❇ DISCUTER DES DILEMMES MORAUX ET DES CHOIX

Pour qu'une éducation morale efficace se produise, les pratiquants doivent s'engager dans un dialogue autonome et des discussions de groupe sur les choix et les dilemmes moraux. Un dilemme moral oblige les pratiquants à décider de ce qui est moralement correct ou incorrect (voir « Quand attaquer la jambe blessée d'un adversaire »). Les violations des règles, les raisons et les moments où les pratiquants blessés devraient jouer, et qui devrait jouer sont d'excellents sujets de discussion (Bredemeier et Shields, 1987). Discutez de diverses zones grises du bien et du mal qui peuvent ou non être contraires aux règles. Par exemple, est-il acceptable de dire intentionnellement quelque chose de perturbant à un adversaire au début d'un combat (Weiss, 1987) ?

❇ INTÉGREZ LES DILEMMES MORAUX ET LES CHOIX DANS LES PRATIQUES

Certains dilemmes que vous pourriez poser aux jeunes athlètes pendant l'entraînement sont les suivants (Weiss, 1987) : Ne pas fournir le « meilleur » équipement à tous les athlètes ; Concevoir un exercice avec un rapport de force inégal. Par exemple, une personne est toujours en défense ;

- Concevoir un exercice dans lequel les joueurs pourraient être tentés de se disputer avec des mots (rire, crier), comme demander à quelqu'un de démontrer des compétences faibles ou constituer des équipes de relais déséquilibrées ;
- Concevoir un exercice qui offre des possibilités de jeu dur – par exemple, l'exercice de rebond hamburger, dans lequel deux personnes bloquent une personne simultanément et vont chercher la balle ;
- Demander aux joueurs d'assumer le rôle d'arbitre ou d'entraîneur, puis discuter des implications morales de ces expériences (Perry et al., 2013).

QUAND ATTAQUER LA JAMBE BLESSÉE D'UN ADVERSAIRE

Rodd et Kevin sont deux lutteurs qui pèsent le même poids de 70 kg et qui disputent un match serré. Rodd se blesse au genou gauche, prend un temps d'arrêt pour se soigner, puis retourne sur le tapis. Il souffre manifestement, ses mouvements sont très limités et il ne peut pas mettre de poids sur sa jambe blessée. Imaginez que vous êtes Kevin et répondez aux questions suivantes :

- Devriez-vous exécuter des mouvements sur le côté de la jambe blessée, car il sera plus facile de marquer des points ?
- Une fois que vous êtes en contact avec votre adversaire blessé, devriez-vous mettre une pression supplémentaire sur sa jambe blessée pour lui causer de la douleur et vous permettre de le mettre sur le dos ?
- Devriez-vous éviter d'exécuter des mouvements vers sa jambe blessée à moins que le match ne soit serré ?
- Devriez-vous éviter d'exécuter complètement des mouvements vers sa jambe blessée et essayer de le battre lorsqu'il sera au mieux ?

Une fois que les joueurs ont essayé de résoudre les dilemmes, poursuivez par une discussion sur le raisonnement moral sous-jacent. La mise en œuvre de ces stratégies pour améliorer le développement du caractère et un bon comportement sportif nécessite du temps, de la planification et des efforts. Pour un effet optimal, ils doivent être répétés de manière cohérente dans le temps, pas seulement une ou deux fois au début de la saison ou lorsqu'un enfant pose un problème.

❊ ENSEIGNER DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

La compétition et la coopération sont définies et discutées au chapitre 6. Bien que la compétition et la coopération soient toutes deux nécessaires pour le développement optimal de la motivation à réussir, les

enfants dans la société occidentale sont beaucoup plus souvent exposés à la concurrence qu'à la coopération. Pour cette raison, les pratiquants d'une activité physique devraient apprendre des stratégies d'apprentissage coopératif. Les chercheurs en développement moral ont également montré que l'apprentissage de la coopération est essentiel au développement du caractère (Miller et al., 1997). Cet apprentissage peut impliquer l'utilisation d'objectifs sous-jacents (faire le plus de passes possibles en trois minutes) plutôt que des objectifs compétitifs (marquer plus de points que vos adversaires) ou se concentrer sur les jeux coopératifs. Enfin, nous examinerons l'état de la recherche sur la théorie de la contestation. La théorie de la contestation se concentre sur la façon dont un individu interprète les compétitions sportives : soit la compétition est présentée comme une métaphore du partenariat, où chaque concurrent est considéré comme aidant à tirer le meilleur de soi-même, soit la compétition est présentée comme une métaphore de la guerre, où chaque concurrent est considéré comme un ennemi à vaincre. Cette étude suggère que les transgressions morales sont beaucoup plus probables lorsque les compétitions sont considérées comme une guerre (Shields, Funk, et Bredemeier, 2016).

❊ CRÉER UN CLIMAT DE MOTIVATION CENTRÉ SUR LES TÂCHES ET UTILISER UN COACHING FAVORISANT L'AUTONOMIE

Un climat de motivation centré sur la tâche met l'accent sur le fait que les pratiquants adoptent des objectifs de tâche plutôt que d'ego (voir chapitre 4) afin qu'ils puissent juger de leur compétence par leur propre performance plutôt que par la comparaison sociale. Les athlètes qui perçoivent un environnement motivationnel centré sur l'ego sont caractérisés par des jugements moraux inférieurs ainsi que par une légitimité plus élevée à l'utilisation de l'intimidation physique

(Kavussanu et Ntoumanis, 2003 ; Miller, Roberts, et Ommundsen, 2005). Ntoumanis et Standage (2009) ont également constaté que les athlètes qui estimaient que leurs entraîneurs soutenaient leur autonomie et répondaient mieux à leurs besoins d'autonomie, d'appartenance sociale et de compétences étaient davantage motivés par l'autonomie. On a constaté que la motivation autonome, à son tour, permettait de prédire positivement un bon comportement sportif et négativement les attitudes antisociales. A contrario, la motivation contrôlée est positivement liée aux attitudes antisociales et négativement liée à un bon comportement sportif. Il est plus facile d'enseigner un bon comportement sportif et de développer le caractère lorsque la comparaison sociale et la compétition sont désaccentuées et lorsque l'amélioration individuelle, l'apprentissage, l'autonomie et l'appartenance sociale sont mis en valeur (Miller et al., 1997 ; Ntoumanis et Standage, 2009). Cependant, cela ne signifie pas que le caractère ne peut pas être développé par la compétition – mais seulement qu'il y a des avantages importants à initier les efforts de développement du caractère dans un climat motivationnel centré sur les tâches et favorisant l'autonomie. Une fois que les pratiquants ont développé un bon caractère moral, la compétition peut en effet constituer un bon test pour évaluer les valeurs qu'ils ont développées.

❊ METTRE EN ŒUVRE DES JEUX MODIFIÉS OU ADAPTÉS

Dans le contexte des activités physiques et sportives, les éducateurs ont de la souplesse concernant les règles sportives dans les programmes périscolaires ou les cours d'éducation physique, par la modification des jeux ou la mise en œuvre de règles adaptées (trois joueurs doivent toucher la balle avant qu'il puisse y avoir une tentative de shoot). Cela s'est avéré efficace pour faciliter le développement moral (Harvey et al., 2014).

Par exemple, on pourrait demander à des volleyeurs de modifier les règles afin que tous les joueurs soient impliqués de manière significative (les joueurs les plus experts pourraient servir vers une zone plus petite que les joueurs les moins habiles). Ce faisant, les activités peuvent être plus inclusives et la concurrence plus équitable.

❊ TRANSFÉRER LE POUVOIR DES DIRIGEANTS AUX PRATIQUANTS

Le développement du caractère est plus favorisé dans des environnements qui transfèrent progressivement le pouvoir des dirigeants aux pratiquants. Hellison et Templin (1991), par exemple, ont développé un programme d'éducation physique conçu pour aider les élèves à grandir au niveau de leur sens de la responsabilité personnelle et sociale. Ce programme réaliste se concentre d'abord sur les enfants qui agissent de manière irresponsable, les aidant à reprendre le contrôle de soi en les retirant de la classe afin qu'ils ne perturbent pas les autres. La maîtrise de soi est alors développée, suivie par des étapes ultérieures vers l'implication, l'auto-direction et la bienveillance (voir « Les niveaux de responsabilité de Hellison »). Une autre façon de transférer le pouvoir des dirigeants aux pratiquants est de former des panels sportifs composés d'athlètes qui aident à juger les manquements à l'éthique pouvant survenir au sein des équipes (Harvey et al., 2014).

PRATIQUE DE GUIDAGE DANS LE DÉVELOPPEMENT DU CARACTÈRE

Pour guider votre pratique, il est important de considérer un large éventail de questions à caractère philosophique. Celles-ci incluent les rôles de l'éducateur et de l'entraîneur dans le développement moral et de faire du développement du caractère un état d'esprit et non une activité isolée. En outre, vous devez examiner le rôle de la victoire et les moyens par lesquels le comportement moral que vous enseignez peut-être transféré au-delà du terrain de jeu, ainsi que reconnaître la nature imparfaite du développement du caractère.

RÔLE DE L'ÉDUCATEUR DANS LE DÉVELOPPEMENT DU CARACTÈRE

Certaines personnes croient que les enseignants et les entraîneurs n'ont aucune raison d'enseigner la morale et les valeurs aux jeunes. Le caractère et la morale sont une sphère relevant des parents et de l'église, soutiennent-ils, pas de l'école – surtout pas des écoles publiques. Nous convenons certainement que ce n'est pas la meilleure pratique de mélanger des valeurs religieuses dans le programme des écoles publiques. Cependant, éviter l'éducation à des valeurs de base telles que l'honnêteté, l'empathie et les méthodes de résolution des conflits est une grave erreur. Et nous soutenons que les éducateurs en activités physiques, les entraîneurs et les dirigeants exercent une influence sur la production de nombreuses valeurs, intentionnellement ou non. Comme le déclarent Shields et Bredemeier (1995), *« malgré les problèmes associés au sport de compétition, le sport regorge d'occasions de rencontrer, d'apprendre, de transformer et de mettre en œuvre des valeurs morales ».* Par exemple, les entraîneurs recommandent de discuter avec les arbitres, les éducateurs en activités physiques prennent position sur l'enseignement de jeux compétitifs ou coopératifs,

et les entraîneurs sportifs recommandent quand faire jouer un athlète blessé. Ces décisions affectent souvent les attitudes des pratiquants, il est donc important de développer une position philosophique sur ces questions. Il vaut mieux reconnaître les valeurs morales que vous encouragez et celles que vous découragez, que d'affecter les valeurs de quelqu'un d'autre de façon hasardeuse. Il est également important d'étudier attentivement le contenu de ce chapitre car les résultats révèlent que, bien que les entraîneurs soient de fervents partisans du fait que le sport puisse potentiellement développer le caractère, la plupart ont peu de formation sur la façon d'enseigner les valeurs qui mènent au développement du caractère (Trudel, Lemyre, Werthner et Camire, 2007).

LES NIVEAUX DE RESPONSABILITÉ DE HELLISON

Hellison et Templin (1991) ont développé un programme d'éducation physique qui vise à aider les enfants à grandir dans leur sens des responsabilités.

- **Niveau 0 – Irresponsabilité** . Ce niveau caractérise les élèves non motivés et dont le comportement est perturbateur. L'objectif de l'enseignant d'éducation physique est de les aider à maîtriser leur comportement (ce qui

les fait passer au niveau 1) ou de les retirer de la séance pour qu'ils n'interfèrent pas avec les droits des autres.

- **Niveau 1 – Maîtrise de soi** . Les élèves de ce niveau peuvent ne pas participer aux activités de la journée, mais ils contrôlent suffisamment leur comportement pour ne pas avoir besoin d'être enlevé de la séance. Le but de l'enseignant d'éducation physique est d'aider ces élèves à s'impliquer dans les activités (ce qui les fait passer au niveau 2) ou, au minimum, d'apprendre à respecter suffisamment les droits et les sentiments des autres pour que leurs comportements et attitudes n'interfèrent pas avec l'enseignement et l'apprentissage.
- **Niveau 2 – Implication** . Les élèves de niveau 2 participent aux activités d'éducation physique. La participation peut prendre de nombreuses formes, en faisant des propositions dans la séance et en poursuivant des objectifs. Le but de l'enseignant d'éducation physique est d'encourager les élèves à assumer de plus en plus la responsabilité de leur propre développement et les définitions de leur réussite. Par exemple, les élèves peuvent en arriver à définir le succès comme l'effort, l'amélioration, la fixation d'objectifs, l'atteinte d'une norme ou d'un standard, ou la responsabilité sociale en tant qu'acteur ou leader.
- **Niveau 3 – Autodirection** . Ce niveau caractérise les élèves qui peuvent travailler efficacement et de manière autonome sur leur propre progression dans des domaines où ils ont des besoins ou des aspirations

personnellement identifiées. Le but de l'enseignant d'éducation physique est de permettre aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour travailler de manière autonome et se fixer des objectifs réalistes. Une base de connaissances pertinente est également essentielle, et les élèves devraient être progressivement confrontés à des problèmes philosophiques plus larges qui sont liés à leurs objectifs propres : « Qui est-ce que je souhaite être ? Pourquoi je le souhaite… ? »

Niveau 4 – Bienveillance . Jusque-là, la seule considération nécessaire pour les autres était le respect de leurs droits fondamentaux. Au niveau 4, les élèves vont au-delà de la concentration sur soi et sont motivés par une orientation pro-sociale. Le but de l'enseignant d'éducation physique est de fournir des occasions de coopérer, de donner du soutien, de montrer de l'intérêt et d'aider les autres.

Réimprimé avec la permission de D. Shields et B. Bredemeier, Character Development and Physical Activity (Champaign, IL : Human Kinetics, 1995).

LE DÉVELOPPEMENT DU CARACTÈRE EN TANT QUE MENTALITÉ PAR RAPPORT À UNE ACTIVITÉ ISOLÉE

Comme nous venons de le dire, il est essentiel que les cadres du sport et de l'activité physique s'engagent fermement dans l'éducation au développement moral et du caractère. Cependant, il ne suffit pas d'avoir un objectif d'éducation du caractère, ou de mettre en œuvre de temps à autre plusieurs stratégies de développement de celui-ci. Le développement moral et un bon comportement sportif doivent faire partie de l'état d'esprit d'un leader dans lequel il ou elle est constamment à la recherche d'opportunités pour développer et améliorer ces qualités positives chez les pratiquants. Trop souvent, les éducateurs en activités physiques et les entraîneurs supposent que, parce qu'ils croient aux vertus de renforcement du caractère lié au sport et à l'activité physique, les caractéristiques souhaitables résulteront automatiquement de la pratique ou simplement de la transmission d'une ou deux stratégies de temps à autre. Cependant, s'appuyant sur les travaux relatifs à l'éducation morale, Aarnold (2001) a indiqué que pour développer efficacement la moralité et le caractère chez les jeunes, les enseignants et les entraîneurs doivent enseigner ces valeurs, devenir eux-mêmes des leaders éclairés sur les discussions morales, incarner les valeurs du sport et fournir un cadre individuel aux pratiquants qui ont des difficultés et des problèmes moraux. De toute évidence, le développement de la moralité et des comportements sportifs positifs exige de la prévoyance et des efforts constants de la part des éducateurs en activités physiques et des entraîneurs. Il doit s'agir d'un état d'esprit qui doit être constamment en veille et non d'une activité isolée qui se produit de temps en temps.

RÉDUIRE LE RISQUE DES JEUNES EN FAVORISANT LA RÉSILIENCE

Malgré les stratégies que les éducateurs et les entraîneurs peuvent utiliser pour enseigner le caractère et le bon comportement sportif aux enfants et aux jeunes, nous devons reconnaître que de nombreux enfants vivent dans des environnements qui les exposent à un développement comportemental négatif (toxicomanie, grossesse chez les adolescentes et activité des gangs). De plus, il est peu probable que les spécialistes de l'activité physique puissent éliminer des facteurs de risque majeurs tels que la pauvreté, l'absence d'implication des parents dans la vie d'une personne, la maltraitance et les modèles de comportement indésirables. Néanmoins, Martinek et Hellison (1997), deux éducateurs qui ont passé d'innombrables heures à travailler avec des jeunes défavorisés, soutiennent que la résilience psychologique est l'une des compétences de vie les plus importantes que nous pouvons développer chez ces enfants. La résilience est la capacité de rebondir avec succès après une exposition à un risque grave ou à une détresse ; par essence, c'est se redresser dans des conditions où l'on est contrarié (Martinek et Hellison, 1997). De plus, les éducateurs et les spécialistes en sciences sociales ont étudié les jeunes résilients et ont découvert qu'ils possédaient trois attributs principaux : la compétence sociale, l'autonomie, l'optimisme et l'espoir.

❇ COMPÉTENCE SOCIALE

La compétence sociale est la capacité d'interagir socialement avec les autres et, ce faisant, de créer de solides réseaux de soutien social. La flexibilité/adaptabilité et l'empathie sont considérées comme essentielles au développement de cet attribut important. Il est particulièrement important d'apprendre à négocier, à affronter et à gérer les défis des autres (apprendre à résoudre les conflits avec les pairs de façon non violente ; voir le chapitre 24).

❊ AUTONOMIE

Les jeunes résilients ont également une idée claire de qui ils sont, croient qu'ils peuvent exercer un contrôle sur leur environnement et croient qu'ils peuvent agir de manière indépendante. Essentiellement, ils ressentent un sentiment d'autonomie – qu'ils peuvent fonctionner seuls en tant qu'individu.

❊ OPTIMISME ET ESPOIR

Dans le chapitre 4, nous discutons de l'impuissance acquise, une condition dans laquelle un individu sent que peu de changement aura lieu malgré l'effort. Les jeunes résilients sont à l'autre bout du spectre : l'impuissance ne fait pas partie de leur vocabulaire. Au contraire, ils ont un sentiment d'optimisme et d'espoir et croient que leurs efforts seront récompensés. Martinek et Hellison (1997) ont soutenu que l'un des meilleurs moyens d'améliorer la résilience chez les jeunes défavorisés consiste à développer des programmes d'activités physiques. De plus, ces auteurs ont proposé des stratégies spécifiques pour y parvenir (voir « Stratégies pour développer la résilience chez les jeunes »).

DOUBLE RÔLE DE LA VICTOIRE

Gagner joue un double rôle dans le développement du caractère (Martens, 1982). D'une part, l'accent mis sur la victoire pousse certaines personnes à tricher, à enfreindre les règles et à se comporter d'une manière qu'elles jugeraient inappropriées en dehors du terrain. D'un autre côté, quand un joueur résiste aux tentations de tricher ou de commettre d'autres actes immoraux malgré la grande valeur accordée à la victoire, l'intégrité se développe et les leçons de morale deviennent plus significatives. La victoire en elle-même

est neutre pour le développement moral. La clé est de trouver le bon accent à mettre sur la victoire.

STRATÉGIES POUR DÉVELOPPER LA RÉSILIENCE CHEZ LES JEUNES

- Concentrez-vous sur les forces des athlètes plutôt que sur leurs faiblesses. Renforcez leur confiance en eux.
- Ne vous concentrez pas uniquement sur le sport ou l'activité physique. Concentrez-vous sur l'enfant dans son ensemble et ses besoins émotionnels, sociaux, économiques et éducatifs.
- Soyez sensible à l'individualité du jeune et à ses différences culturelles. Apprenez à le connaître en tant que personne.
- Encouragez l'indépendance et le contrôle de sa vie en permettant au sportif de donner son avis sur le programme et les responsabilités de leadership.
- Incorporer un ensemble de valeurs solides et des attentes claires. Assurez-vous que le sportif sait ce que vous attendez et appréciez.
- Aider les jeunes à voir par eux-mêmes les utilisations possibles futures.

- Offrir un environnement physiquement et psychologiquement sûr.
- Ayez des objectifs modestes au sein du programme et mettez l'accent sur la participation à long terme.
- Assurer un leadership qui fait fonctionner le programme malgré les obstacles.
- Assurez-vous que le programme est lié à la communauté et au quartier.
- Fournir un contact de qualité avec des modèles adultes qui se soucient et offrent un soutien.

Adapté de Martinek et Hellison (1997).

TRANSFERT DE VALEURS VERS DES ENVIRONNEMENTS NON SPORTIFS

C'est un mythe que les enseignements et les valeurs apprises au gymnase, à la piscine ou sur le terrain de sport se transfèrent automatiquement à d'autres environnements. Pour qu'un tel transfert se produise, la leçon doit être comprise ou prolongée (Danish et Nellen, 1997 ; Danish, Nellen et Owens, 1996 ; Danish, Petipas et Hale, 1992). Si vous souhaitez enseigner des valeurs à travers le sport et l'activité physique, vous devez discuter de la manière dont les valeurs sont transférées dans l'environnement non sportif. Par exemple, un entraîneur qui souhaite enseigner aux jeunes sportifs une attitude de coopération à appliquer à des situations non sportives, peut discuter de la manière et du moment où le travail d'équipe est utile dans d'autres contextes (travailler sur un projet scolaire). C'est l'un

des avantages d'une approche structuro-développementale. Les principes d'apprentissage social, qui renforcent les bonnes attitudes et comportements sportifs spécifiques, ont tendance à être très spécifiques à une situation ; c'est-à-dire que le fait d'enseigner à un enfant à être honnête en classe d'EPS ne sera pas transféré en classe de mathématiques. Cependant, si vous pouvez contribuer à élever le raisonnement moral sous-jacent de quelqu'un, le comportement de la personne a tendance à être affecté dans diverses situations.

POINT CLÉ

Si votre objectif est d'enseigner des valeurs à travers le sport et les activités physiques, apprenez à discuter de la manière dont ces valeurs sont transférées dans des environnements non sportifs.

AVOIR DES ATTENTES RÉALISTES

Malheureusement, l'amélioration d'un bon comportement sportif et le développement du caractère par le sport et l'activité physique sont des processus imparfaits (Martens, 1982). Nous ne pouvons pas toucher tous les individus à tout moment. Il est plus probable que nous connaîtrons à la fois d'énormes succès et à la fois des échecs retentissants. Reconnaître la nature imparfaite du développement du caractère et avoir des attentes réalistes nous permet de rester optimiste malgré les revers.

OUTILS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ

1. **Définir le développement du caractère et le bon comportement sportif.**

Le développement du caractère et du bon comportement sportif concerne la moralité dans le sport et l'activité physique ; c'est-à-dire qu'ils sont en relation avec nos points de vue et nos actions sur ce qui est juste ou éthique et ce qui est injuste ou contraire à l'éthique dans le contexte de l'activité physique et sportive. Le caractère comprend quatre vertus interdépendantes : la compassion, l'équité, le bon comportement sportif et l'intégrité. Ces vertus sont également étroitement liées au développement moral, au raisonnement moral et au comportement moral.

2. **Expliquer comment se développent le caractère et le bon comportement sportif.**

Il existe trois points de vue sur la manière dont le caractère et le bon comportement sportif se développent chez les athlètes. L'approche de

l’apprentissage social met l’accent sur la modélisation, le renforcement et la comparaison sociale. L’approche structuro-développementale soutient que le raisonnement moral est lié au niveau de développement cognitif d’une personne. L’analyse de cinq niveaux de raisonnement moral reflète une progression du jugement acceptable ou inacceptable d’une action en fonction de ses propres intérêts à la préoccupation des intérêts mutuels de toutes les parties concernées. Troisièmement, l’approche psychosociale combine les deux premières approches et suggère qu’une interaction complexe « personne-situation » détermine le développement du caractère et un bon comportement sportif.

3. **Identifier le lien important entre le raisonnement moral et le comportement moral.**

Le raisonnement moral et le comportement moral de chacun sont liés par un processus d’action morale qui comprend quatre étapes : interpréter la situation comme une situation qui implique une sorte de jugement moral, décider de la meilleure ligne de conduite, faire le choix d’agir moralement et de mettre en œuvre une réponse morale. Bien qu’une relation cohérente existe entre le raisonnement moral et le comportement moral, la relation n’est pas parfaite.

4. Expliquer en quoi consistent l’intimidation et le bizutage et comment les prévenir dans

les contextes d’activité physique et sportive.

Le bizutage est toute activité attendue d’une personne rejoignant un groupe qui l’humilie, la dégrade, l’abuse ou la met en danger, quelle que soit la volonté d’une personne de participer ; il peut être physique (épreuve de bizutage), psychologique (être contraint de commettre des actes embarrassants), ou lié à l’alcool (être forcé de boire de façon excessive).
L’intimidation est un comportement agressif non désiré, répété et intentionnel, généralement chez les pairs et peut impliquer un déséquilibre de pouvoir réel ou perçu. L’intimidation peut inclure des actions telles que faire des menaces, répandre des rumeurs ou des mensonges, attaquer quelqu’un physiquement ou verbalement et exclure délibérément quelqu’un. Le bizutage et l’intimidation sont tous deux répandus dans le contexte de l’activité physique et sportive. Par conséquent, les entraîneurs, les sportifs et les dirigeants ont tous l’obligation morale d’arrêter les pratiques de bizutage et d’enseigner aux sportifs comment construire une équipe de manière positive. Les organisations sportives doivent également adopter une position ferme sur le bizutage et l’intimidation en élaborant des règles et des procédures claires pour prévenir et traiter les plaintes pour maltraitance.

5. Discuter de la manière dont le caractère et le bon comportement sportif peuvent être influencés.

La recherche montre que l'éducation physique et la participation des jeunes aux sports peuvent décourager les comportements négatifs tels que la délinquance et la violence des gangs et peuvent améliorer le développement du caractère positif. Pour que ce développement positif se produise, il est nécessaire d'utiliser des stratégies réfléchies, bien conçues et bien mises en œuvre pour le développement du caractère. Dix stratégies pour développer le caractère et un comportement sportif positif peuvent être définies sur la base de l'apprentissage social, des approches structuro-développementales et psychosociales. Ces stratégies sont les suivantes : définir en termes précis ce que vous considérez comme un bon comportement sportif ; renforcer et encourager les bons comportements sportifs et pénaliser et décourager les mauvais comportements sportifs ; modéliser des comportements appropriés ; donner des justifications, en insistant sur les raisons pour lesquelles les actions sont appropriées ou inappropriées compte tenu de l'intention des actions, de la prise de rôle, de la compassion et de l'empathie ; discuter des dilemmes moraux ; intégrer les dilemmes et les choix moraux dans la pratique et l'environnement scolaire ; l'enseignement de stratégies d'apprentissage coopératif ; des climats de motivation axés sur les tâches ; mise en œuvre de jeux modifiés ou adaptés ; et le transfert du pouvoir des dirigeants aux pratiquants.

6. **Décrire les effets de la victoire sur le développement du caractère et le bon comportement sportif.**

Certaines questions d'orientation philosophique à prendre en compte pour faciliter le développement du caractère sont le rôle de l'éducateur dans ce développement, le double rôle de la victoire, le transfert des valeurs vers des environnements non sportifs et le maintien d'attentes réalistes dans le processus de développement du caractère. Les spécialistes de l'activité physique jouent également un rôle important dans la promotion de la résilience chez les jeunes défavorisés.

QUESTIONS DE RÉVISION

1. Définissez le caractère et ses composantes.
2. Décrivez les approches d'apprentissage social, structuro-développement et psychosociale du raisonnement moral et du développement.
3. Quelles sont les cinq étapes du raisonnement moral de HAAN ? Pourquoi sont-elles importantes ?
4. Quelle est la relation entre la pratique sportive et la délinquance ou les comportements de gangs ?

5. Décrivez la relation entre le raisonnement moral et le comportement moral. Quelle implication cela a-t-il pour guider la pratique ?
6. Expliquez chacune des stratégies suivantes pour améliorer le développement du caractère et un bon comportement sportif :
    - — Définir le bon comportement sportif dans votre contexte particulier ;
    - — Renforcer et encourager les comportements sportifs positifs ;
    - — Pénaliser et décourager les comportements sportifs négatifs ;
    - — Modéliser des comportements appropriés ;
    - — Expliquer votre réflexion sur les comportements appropriés ;
    - — Discuter des dilemmes moraux
    - — Construire des dilemmes et des choix moraux dans les pratiques et les classes ;
    - — Enseigner des stratégies d’apprentissage coopératif ;
    - — Créer un climat de motivation centré sur les tâches ;
    - — Appliquer des jeux modifiés ou adaptés ;
    - — Transférer le pouvoir des dirigeants aux pratiquants.
7. Comment la victoire peut-elle à la fois améliorer et décourager le développement

d’un bon comportement sportif et d’un raisonnement moral adéquat ?

8. Pourquoi est-il important d’enseigner comment transférer les leçons de vie apprises dans le sport vers des environnements non sportifs ?
9. Pourquoi est-il important de considérer le développement du caractère comme un état d’esprit par rapport à l’utilisation d’activités isolées spécifiques ?
10. Discutez de la notion de bizutage, y compris pourquoi il se produit et comment il peut être réduit.

MOTS-CLÉS

Association différentielle
Autonomie
Bizutage
Bon comportement sportif
Caractère
Compassion
Compétence sociale
Contrainte économique
Désengagement moral
Développement moral
Dilemme moral
Fair-play
Harcèlement
Hypothèse d’étiquetage
Identité morale
Intégrité
Intimidation
Jeu de rôle
Lien social
Optimisme et espoir
Raisonnement moral
Résilience
Comportement moral

QUESTIONS D'APPROFONDISSEMENT

1. Un ami de la famille est président du conseil scolaire local. Dans une conversation que vous avez avec lui au domicile de vos parents, vous lui dites que vous avez suivi un cours de psychologie du sport et de l'exercice. Au fur et à mesure qu'il en apprend davantage sur ce que vous étudiez et vos objectifs de carrière, il révèle que la commission scolaire traite un nombre croissant de plaintes de comportement inapproprié, de tricherie, d'intimidation et de mauvais comportement sportif dans le programme sportif. Il vous demande quel devrait être le rôle des entraîneurs sportifs et des éducateurs en activités physiques pour améliorer le développement du caractère et enseigner un bon comportement sportif. Peuvent-ils faire quoi que ce soit pour atténuer les types de problèmes rencontrés par le programme sportif scolaire ? Que lui diriez-vous ?
2. Concevez un dilemme moral pour les situations suivantes :
    - — Cours d'éducation physique ;
    - — Pratique des équipes sportives de jeunes ;

— Compétition en lycée et à l’université.

CONTINUER VOTRE VOYAGE

COMMENT METTRE VOS CONNAISSANCES EN PRATIQUE?

Cette conclusion marque la fin de votre parcours pour développer une compréhension de la psychologie du sport et de l’exercice. Vous avez commencé votre voyage par une introduction au domaine et un aperçu de ce que cela implique et des moyens pour acquérir des connaissances, puis pour utiliser ces connaissances et aider les individus à atteindre leurs objectifs de développement personnel et d’amélioration des performances dans des contextes pratiques. La deuxième étape de votre voyage s’est concentrée sur l’apprentissage des pratiquants – ce qui les motive, leur personnalité et leurs orientations de motivation. La troisième étape a attiré

notre attention sur la compréhension des environnements du sport et de l’exercice et a abordé des sujets importants tels que la compétition et la coopération, le feedback et le renforcement de la diversité et de l’inclusion. La quatrième étape de notre voyage vous a aidés à en apprendre davantage sur les processus de groupe et à discuter de questions importantes telles que le fonctionnement des groupes, les moyens de renforcer la cohésion du groupe, les stratégies de leadership efficaces et les meilleures façons de communiquer. L’amélioration des performances était au centre de la cinquième étape. Dans cette partie, vous avez appris comment concevoir des programmes d’entraînement en préparation mentale, les clés de la régulation de l’excitation, comment utiliser l’imagerie pour améliorer les performances et aider à se remettre d’une blessure, les moyens de devenir confiant, les moyens les plus efficaces pour définir et suivre des objectifs, et comment améliorer la concentration. Alors que de nombreux pays sont confrontés à une crise d’obésité et au manque d’activité physique, la sixième partie a exposé les moyens d’améliorer la santé et le bien-être, le rôle de l’activité physique dans

l’amélioration du fonctionnement cognitif et les stratégies pour aider les gens à adhérer à leurs programmes d’exercice. Lors de cette étape, vous avez également découvert la psychologie des blessures sportives, comment prévenir et gérer efficacement les comportements addictifs et malsains qui peuvent survenir dans les environnements sportifs, ainsi que l’épuisement professionnel et le surentraînement. Enfin, lors du septième et dernier arrêt, nous avons discuté des moyens de faciliter la croissance et le développement psychologiques grâce à l’éducation physique et à la pratique de l’exercice sportif.

L’accent a été mis sur les problèmes psychologiques critiques liés au sport et à l’exercice chez les enfants. Nous avons également discuté de l’agressivité dans le sport et de l’utilisation de la pratique de l’activité physique et sportive pour développer le caractère et le comportement sportif chez les pratiquants.

Ce parcours vous a fourni une bonne compréhension des

stratégies pour favoriser l’amélioration des performances, le changement psychologique

et le développement. Ces connaissances vous aideront à choisir les moyens les plus appropriés pour atteindre les objectifs de votre programme de préparation mentale. Cependant, à moins que vous ne mettiez ces connaissances en pratique, elles ne vous seront guère utiles. En d'autres termes, même si votre voyage dans le domaine de la psychologie du sport et de l'exercice est maintenant terminé dans cette encyclopédie, votre voyage sur le terrain ne fait que commencer. Vous continuerez à apprendre beaucoup plus grâce à votre application de ces connaissances ou pourrez étudier encore plus le domaine – certains d'entre vous peuvent même souhaiter devenir psychologues du sport.

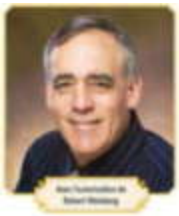
En tant que professionnel de la science du sport et de l'exercice, vous serez responsable de la mise en œuvre de ce que vous avez appris. Vous savez maintenant qu'une connaissance de la psychologie du sport et de l'exercice peut avoir d'énormes bénéfices lorsqu'elle est appliquée à la pratique professionnelle. Adoptez donc l'approche active de la pratique professionnelle dont nous avons discuté au

début de ce livre, mettez en œuvre les idées véhiculées ici, et évaluez constamment vos stratégies à la lumière de votre expérience professionnelle. Tenez-vous informé des recherches en cours.

Utilisez le gymnase, la piscine et le terrain de sport comme laboratoire pour poursuivre votre développement professionnel. Ne faites pas l’erreur de simplement passer votre examen final, de finir le cours et de ne plus jamais penser à la matière. Reportez-vous au livre lorsque vous êtes confronté à des problèmes pratiques. Utilisez ce que vous avez appris et essayez de l’améliorer.

Croyez-nous : voir quelqu’un atteindre ses objectifs en développant des compétences psychologiques est l’une des expériences professionnelles les plus enrichissantes que vous puissiez vivre.

À PROPOS DES AUTEURS



Robert S. Weinberg, Docteur, est professeur au département d'éducation physique, de santé et d'études sportives à l'Université de Miami à Oxford, Ohio. Il a plus de quarante ans d'expérience dans les aspects scientifiques et appliqués de la psychologie du sport. Il a écrit de nombreux articles de recherche, dont plus de cent-cinquante articles référencés dans des revues scientifiques, ainsi que des livres, des chapitres de livres et des articles appliqués pour les entraîneurs, les athlètes et les pratiquants.

Weinberg a été élu l'un des dix meilleurs psychologues du sport en Amérique du Nord par ses pairs. Il est ancien président de la Société nord-américaine de psychologie du sport et de l'activité physique (NASPSPA) et de l'Association pour la psychologie appliquée du sport (AASP). Il est également consultant certifié AASP, consultant pour des athlètes de tous sports et de tous âges.

Weinberg a été nommé chercheur émérite à l'Université de Miami en 2005. En outre, il a été rédacteur en chef du *Journal of Applied Sport Psychology* et a été élu

membre exceptionnel du corps professoral de la *School of Education and Allied Professions* de l'Université de Miami en 1998. Sur son temps libre, il aime jouer au tennis, voyager et jardiner.

Daniel Gould, PhD, est directeur de l'*Institute for the Study of Youth Sports* et professeur au département de psychologie du sport de la *Michigan State University*. Il enseigne la psychologie du sport depuis plus de trente-cinq ans. Chercheur actif, Gould a été le coéditeur fondateur de *The Sport Psychologist* et a publié plus de deux-cents articles sur la psychologie du sport. Il est surtout connu pour mener des recherches appliquées qui allient la recherche et la pratique.

Gould a également été élu l'un des dix meilleurs spécialistes de la psychologie du sport en Amérique du Nord et est reconnu internationalement, ayant présenté son travail dans plus de trente pays. À la faculté de l'Université de Caroline du Nord à Greensboro, il a reçu le très convoité *Alumni Teaching Excellence Award* de l'université, une distinction commune à toute l'université. Il est certifié comme consultant par l'*Association for Applied Sport Psychology* (AASP) et est membre du registre de psychologie du sport du Comité olympique des États-Unis.

Gould est l'ancien président de l'AASP et de la SHAPE *America's Sport Psychology Academy*. En plus d'enseigner la psychologie du sport, il est largement

impliqué dans la formation des entraîneurs, de la pratique sportive pour les jeunes jusqu'à la compétition olympique. Il est également consultant en formation des habiletés mentales pour les athlètes professionnels, olympiques et de niveau mondial. Ces dernières années, il a été coach pour des chefs d'entreprise cherchant à améliorer les performances de leur organisation.

Il vit à Okemos, Michigan, avec sa femme, Deb. Il est fier d'avoir deux fils, Kevin et Brian. Sur son temps libre, il aime nager, faire de la préparation physique et passer du temps avec sa famille.

CRÉDITS ICONOGRAPHIQUES

Photographies et illustrations : © *Human Kinetics*, sauf mention contraire.

DANS LA MÊME COLLECTION